

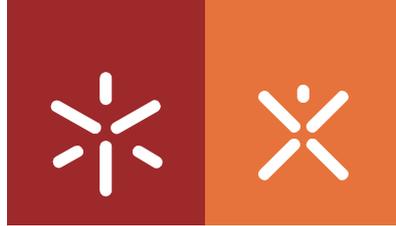


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria da Graça Marques Dias Machado

**Lideranças Curriculares Intermédias no  
Contexto da Avaliação Externa das  
Escolas em Portugal**

outubro de 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria da Graça Marques Dias Machado

**Lideranças Curriculares Intermédias no  
Contexto da Avaliação Externa das  
Escolas em Portugal**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco**  
e da  
**Professora Doutora Filipa Isabel Barreto Seabra  
Borges**

outubro de 2014

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome completo: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



**Dedicatória**

**Ao João e ao meu filho, João Álvaro**



## Agradecimentos

Aos meus orientadores:

À Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges, que aceitou orientar-me no projeto de Mestrado e no de Doutoramento, quero manifestar a minha gratidão pelo apoio crítico, assertividade e entusiasmo demonstrados, ao longo deste estudo;

Ao Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco devo a generosidade de ter aceitado inserir-me no grupo de investigação que coordena, no âmbito do Projeto FCT, sobre a Avaliação Externa das Escolas, e a sagesa com que rentabilizava breves encontros de trabalho, pautados pelo rigor e apoio crítico, amplificados pela atenção desmesurada;

Aos participantes neste estudo:

Aos 1102 anónimos que responderam ao questionário *on-line*, e aos doze entrevistados, pela paciência e disponibilidade com que aceitaram partilhar o seu tempo, documentos e saber;

Aos colegas que me incentivaram a realizar este trabalho e com quem partilhei leituras, conceções, incertezas e quase todos os meandros deste sonho;

À Fátima Veiga, pela amizade lúcida e generosa com que foi ladeando este e outros meus passos, especialmente quando as fragas eram mais agrestes;

À minha família:

À generosa Sylvia, pelo apoio incondicional, mesmo quando o Atlântico nos separava;

Aos meus padrinhos, José Maria e Rita, por me ajudarem a dar passos cada vez maiores;

Aos meus pais, Abel e Graciosa, que me deram os genes beirões e a persistência granítica de transformar utopias em realidade;

Ao meu marido, João, pelo incentivo e amor inquebrantáveis;

Ao meu filho, João Álvaro, o maior exemplo que conheço de tenacidade, bondade e sentido de humor.

Obrigada



## RESUMO

No contexto supra e transnacional, a avaliação sistemática dos estabelecimentos de ensino não superior é uma preocupação recente. Em Portugal o processo, no seu formato atual, teve início com a publicação da Lei nº31/2002, mas só em 2006 foi lançado um projeto-piloto, com 24 escolas, desenvolvido por um Grupo de Trabalho e, finalmente, em 2007, entrou-se no 1º ciclo avaliativo, denominado Avaliação Externa das Escolas (AEE), a cargo da Inspeção Geral de Educação (IGE). O modelo desenhado pelo Grupo de Trabalho inspirou-se no modelo escocês *How Good Is Our School*, em linha com políticas educativas descentralizadoras, assentes em finalidades dicotómicas: sumativas, porque centradas nos resultados escolares e na prestação de contas, e formativas, por visarem a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem.

Cumprido o 1º ciclo de AEE (2006/07 – 2010/11) e tendo-se iniciado o 2º ciclo, com um referencial remodelado, sem que para tal tenha havido meta-avaliação, ganhou consistência e urgência investigar o impacto e efeitos que o 1º ciclo da AEE provocou nas mais de mil escolas intervencionadas, no sentido de perceber o seu contributo para a qualidade do ensino/aprendizagem, resultados dos alunos, cultura de auto e heteroavaliação, reforço da autonomia e liderança.

Este quadro geral de reconhecimento da avaliação externa como um elemento - chave na mudança dos sistemas educativos trouxe para o centro do debate a importância das lideranças intermédias na melhoria das práticas curriculares e na qualidade do ensino e da aprendizagem, razão por que este estudo objetivou compreender de que modo o primeiro ciclo da AEE, em Portugal, influenciou as dinâmicas curriculares das lideranças intermédias, contribuindo para a mudança e melhoria educativas.

Optou-se por uma metodologia mista, baseada na complementaridade entre a abordagem quantitativa e qualitativa, no sentido de rendibilizar potencialidades de interação e aferir, na prática, a sua validade interna e externa. A partir do modelo de AEE adotado e implementado pela IGE, contextualizou-se o estudo, seguindo as várias fases processuais deste dispositivo de avaliação, nas dimensões do antes, durante e após a visita da equipa de avaliação.

Nesse sentido, analisou-se o estado da arte concernente à temática da AEE, onde se constatou serem poucos os estudos existentes em Portugal, contrariamente à enorme produção e discussão académica suscitada noutros contextos supra e transnacionais, como documentam os

relatórios da OCDE (2009; 2013) e do programa da Comissão Europeia, Eurydice (2004), onde esta temática está já amplamente estudada.

A análise dos dados recolhidos, junto de uma amostra nacional de professores, através de um questionário *on line* (n=1102), de entrevistas (n=12) e de análise documental (atas e relatórios) revela uma tensão entre o impacto e os efeitos do 1º ciclo de AEE. Por um lado, o seu impacto é muito positivo, porque é bem aceite nas escolas, não tem gerado conflitos e favorece a abertura à mudança e à melhoria, mediante o confronto dos pontos fortes e fracos diagnosticados no relatório da IGEC; por outro, o 1º ciclo da AEE produziu alguns efeitos exógenos, ao nível do discurso – pela obrigatoriedade da autoavaliação e do plano de melhoria – embora, no geral, sem tradução mimética nas práticas curriculares das lideranças intermédias, onde o trabalho colaborativo de planificação, articulação e gestão do currículo ainda não está largamente ritualizado e a sua reflexividade, ao nível endógeno da sala de aula, parece estar por cumprir. O estudo permitiu apurar, ainda, evidências empíricas que poderão contribuir para o aperfeiçoamento do 3º modelo de AEE, sobretudo as questões éticas na aplicação dos inquéritos de satisfação, a uniformização de critérios dos avaliadores na condução das entrevistas e a desburocratização da linguagem dos relatórios, para que possam resultar num “fato linguístico” ajustado às medidas de cada universo avaliado.

Em conclusão, este estudo revela que os ideais preconizados pela AEE, de complementaridade entre a vertente formativa e sumativa, estão longe de se cumprirem, reclamando-se maior enfoque e valorização dos processos que poderão conduzir aos efeitos/resultados almejados.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa; Lideranças Intermédias; Práticas curriculares.

## RÉSUMÉ

Dans le contexte international, l'évaluation systématique des établissements d'enseignement non supérieur est une préoccupation récente. Au Portugal le processus, dans son format actuel, a commencé avec la publication de la Loi n°31/2002, mais un projet pilote a été lancé juste en 2006, avec 24 écoles, développé par un Groupe de Travail, appelé Évaluation Externe des Écoles (AEE), en charge de l'Inspection Général d'Éducation (IGE). Le modèle dessiné par le Groupe de Travail a été inspiré par le modèle écossais *How Good Is Our School*, en ligne avec les politiques éducatives de décentralisation, basé sur des buts opposés: sommatifs, parce qu'ils se centrent sur les résultats scolaires et la responsabilisation, et formatifs, parce qu'ils visent à améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage.

Après avoir terminé le premier cycle de l'EEE (2006/07 – 2010/11) et devant le début du deuxième cycle, avec un référentiel rénové, pas précédé d'une méta-évaluation, il est devenu urgent d'étudier l'impact et les effets que le premier cycle de l'AEE a causé en plus de mille écoles intervenues, dans le sens de comprendre sa contribution à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, aux résultats des élèves, à la culture d'auto et hétéro-évaluation, renforcement de l'autonomie et du leadership.

Cet encadrement général de reconnaissance de l'évaluation externe comme un élément-clé dans le changement des systèmes éducatifs a amené au centre du débat l'importance du leadership intermédiaire et sa contribution au changement et amélioration éducatifs.

On a opté pour une méthodologie mixte, axée sur la complémentarité des abordages quantitatifs et qualitatifs, afin d'accroître leur potentiel d'interaction et mesurer, dans la pratique, leur validité interne et externe. À partir du modèle suivi par l'IGE, l'étude est contextualisée, en contemplant les différentes étapes procédurales de ce dispositif d'évaluation, dans les dimensions de l'avant, durant et après la visite de l'équipe d'évaluation.

En conséquence, on a examiné l'état de l'art concernant le thème de l'AEE, et on a constaté qu'il y a très peu d'études au Portugal, contrairement à l'immense production académique dans d'autres contextes internationaux, comme le montrent les rapports de l'OCDE (2009 ; 2013) et du programme de l'Union Européenne Eurydice (2004), où ce sujet est déjà largement étudié.

L'analyse des données rassemblées, près d'un échantillon national d'enseignants, à travers l'enquête par questionnaire *on line* (n=1102), par interview (n=12) et par analyse documentaire, soutient une tension entre l'impact et les effets du premier cycle de l'AEE. D'une part, son impact

est positif, car les écoles l'accueillent bien, il n'a pas provoqué de conflits et favorise le changement et l'amélioration, par la confrontation des forces et faiblesses diagnostiquées dans le rapport de l'IGEC; d'autre part, le premier cycle de l'AEE a produit quelques effets exogènes, au niveau du discours – par l'obligation de l'auto-évaluation et d'un plan d'amélioration – mais pas, en général, au niveau de la traduction mimétique des pratiques curriculaires des leaderships intermédiaires, où la planification, articulation et gestion collaboratives ne sont pas encore ritualisées et sa réflexivité au niveau endogène de la classe reste inexploitée.

L'étude a fourni également des évidences qui pourront contribuer au perfectionnement du troisième modèle de l'AEE, principalement sur les questions éthiques dans l'application des questionnaires de satisfaction, l'uniformisation de critères des évaluateurs dans la conduite des interviews et la rationalisation du langage des rapports, pour qu'ils puissent devenir une tenue linguistique adaptée à chaque univers évalué.

En conclusion, cette étude révèle que l'idéal de complémentarité recommandé entre l'évaluation formative et sommative est loin d'être atteint et qu'il faut faire une plus grande attention et valorisation des processus qui pourront conduire aux effets/résultats souhaités.

Mots-Clés: Évaluation Externe; Leaderships Intermédiaires; Pratiques Curriculaires.

## ABSTRACT

Regarding both national and international contexts, the systematic evaluation of schools is a recent concern. In Portugal the process in its actual format, began with the publication of the Law 31/2002, but it was only in 2006 that a pioneering project, developed by a specific Group work was launched in 24 schools. Finally in 2007, we reached the first evaluation cycle. It became known as External Evaluation of Schools / Avaliação Externa das Escolas (AEE) and it was dependent upon the General Education Inspection / Inspeção Geral de Educação (IGE). The model designed by the Group Work was inspired on the Scottish model *How Good Is Our School*, together with non centralized educational policy, based on dichotomic aims: summative, for focusing on school results and accountability, and formative, for aiming at the improvement of quality of the teaching /learning process.

Having reached the end of the 1<sup>st</sup> cycle of AEE (2006/07 – 2010/11) and having started the 2<sup>nd</sup> cycle with a renewed referential, yet without having performed any kind of meta evaluation, it became of the utmost urgency to investigate the impact and effect of the 1<sup>st</sup> cycle of AEE upon more than one thousand intervened schools and try to understand its contribution to the quality of the teaching /learning process, the results achieved by the students, the self and hetero evaluation culture, the strengthening of autonomy and leadership.

Rising awareness of external evaluation as a key factor in the changing of education, highlighted the debate on the importance of intermediate leadership in the improvement of curricula practice and in the quality of the teaching / learning process. This is the reason why this study aimed at grasping in what ways the 1<sup>st</sup> cycle of AEE influenced curricula dynamics among intermediate leadership, thus contributing to the change and educational improvement in Portugal.

We chose a mixed methodology, based upon the complement of quantity and quality approaches, and therefore to maximize the interacting potential and assess its internal and external validity. The model of AEE adopted and implemented by IGE, arose the context of this study, following the several process stages of this evaluation device, according to a timeline of before, during and after the visit of the evaluation crew.

So we analysed the state of the art regarding AEE to conclude that there are few existing studies in Portugal, as opposed to the huge production and academic discussion raised in supra and

transnational contexts, as documented on OECD reports (2009; 2013) and on the programme of European Committee, Eurydice (2004), in which this subject is deeply studied.

Analysing the data we collected by means of a sample of national teachers, an *on line* inquiry (n=1102), interviews (n=12) and the documental analysis (minutes and reports) reveals a tension between the impact and the effects of the 1<sup>st</sup> cycle of AEE. On one hand its impact is very positive, since it's well accepted in schools, it hasn't created any kind of conflicts and it broadens the opening to change and to improvement, by the contrast of strengths and weaknesses, pointed out in IGEC's report; on the other hand the 1<sup>st</sup> cycle of AEE resulted in some exogenous effects, considering the speech – once self evaluation and an improvement plan were required – although in general without a mimetic significance on the *curricula* practice of intermediate leadership, where collaborative work of planning, articulating and curriculum management aren't yet largely ritualized and its reflex, at the endogenous level of the classroom seems not to be fulfilled. With this study we came across evidence which may contribute to the betterment of the 3<sup>rd</sup> cycle of AEE, mainly ethic issues regarding the application of satisfaction surveys, the standardization of criteria used by appraisers in the conducting of interviews and the debureaucratisation of the language used on reports, so that they can result in a “linguistic fact” fit to all.

We conclude by stating that this study shows that the ideals recommended by AEE, concerning the complement of formative e summative aspects, is far from being accomplished, so we claim for a stronger focus and the appreciation of those processes which may lead to the desired effects or results.

**Key words:** External Evaluation; Intermediate Leadership; *Curricula* Practice.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO E ESTADO DA ARTE NA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS.....	23
Introdução.....	23
1.1.Caracterização, Problema e Objetivos.....	23
1.2. Estado da Arte dos Estudos Empíricos.....	25
1.2.1. Estudos realizados sobre o Impacto e Efeitos da Avaliação Externa das Escolas em Portugal .....	25
1.2.2. Resultados.....	34
1.2.3. Recomendações .....	40
1.2.4. Principais conclusões dos estudos realizados em Portugal .....	50
CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS NO CONTEXTO GLOBAL E EUROPEU	53
Introdução .....	53
2.1. O impacto das instituições transnacionais nos sistemas educativos europeus.....	53
2.1.1. Globalização e Educação .....	54
2.2. Conceitos-chave transmitidos por organismos supranacionais.....	56
2.2.1. Qualidade.....	56
2.2.2. Accountability.....	59
2.3. Análise comparativa dos relatórios Eurydice (2004), OCDE (2009) e OCDE (2013) sobre a avaliação institucional na Europa e no Mundo.....	62
2.3.1. Principais tendências da Avaliação Externa das Escolas.....	62
2.3.2. Impacto e efeitos da Avaliação Externa das Escolas .....	68
2.3.3. Perspetivas de mudança na Avaliação Externa das Escolas.....	72
CAPÍTULO III – A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL .....	77
Introdução .....	77
3.1. Avaliação Lato Senso e Avaliação das Escolas .....	77
3.2. Políticas educativas para a avaliação das escolas: percurso histórico .....	82
3.3. Antecedentes da Avaliação Externa das Escolas: Projetos e Programas.....	85
3.3.1. A Lei nº31/2002 e o dealbar da Avaliação Externa das Escolas .....	86

3.3.2. Do Projeto-piloto ao 1º ciclo da Avaliação Externa das Escolas .....	87
A. O referencial .....	88
B. Quem avalia .....	93
C. Como avalia .....	94
▪ O valor esperado .....	95
D. Para que avalia .....	97
3.4. Um olhar sobre a Avaliação Externa das Escolas em Portugal: o relatório de Paulo Santiago et al. (2012) .....	99
CAPÍTULO IV – LIDERANÇAS INTERMÉDIAS – DIMENSÃO ORGANIZACIONAL, PEDAGÓGICA E CURRICULAR.....	103
Introdução .....	103
4.1. Conceito (s) de Liderança .....	103
4.2. Teorias Organizacionais de Liderança .....	104
4.2.1. Visão mecanicista .....	104
4.2.2. Visão cultural .....	105
4.2.3. Visão ambígua .....	106
4.2.3. Visão ambígua .....	106
4.3. Liderança(s) nas Organizações Escolares.....	107
4.3.1. Elementos para a construção de um quadro teórico-concetual de liderança escolar.....	108
4.4. Lideranças Intermédias .....	112
4.4.1. O lugar das lideranças intermédias nas organizações escolares .....	112
4.5. Dimensão pedagógico-curricular das lideranças intermédias .....	114
4.5.1. Lideranças intermédias eficazes .....	120
4.5.2. Lideranças intermédias de sucesso .....	123
CAPÍTULO V – GESTÃO CURRICULAR PELOS LÍDERES INTERMÉDIOS .....	129
Introdução .....	129
5.1. Génese e Evolução do Conceito de Currículo.....	129
5.2. Gestão Curricular .....	132
5.2.1. Níveis de decisão curricular.....	134
5.2.2. Autonomia curricular.....	136

5.3. Instrumentos de gestão do currículo .....	138
5.3.1. Projeto educativo.....	138
5.3.2. Projetos curriculares: de escola e de turma .....	139
5.3.3. Projeto de gestão flexível do currículo e reorganização curricular do ensino básico.....	142
5.3.4. Aspetos a desenvolver nos projetos curriculares e na gestão flexível do currículo	144
5.4. Práticas curriculares dos líderes intermédios .....	147
5.4.1. Diversificação, diferenciação e adequação curriculares .....	148
5.5. Trabalho colaborativo.....	150
5.5.1. Potencialidades inerentes à colaboração docente.....	153
5.5.2. Constrangimentos e perigos inerentes à colaboração docente .....	155
5.5.3. Possibilidades de melhoria das práticas colaborativas.....	158
CAPÍTULO VI – METODOLOGIA.....	161
Introdução.....	161
6.1. Natureza da investigação .....	161
6.2. Design da investigação .....	164
6.3. Abrangência dos estudos: população, amostra e seleção dos participantes .....	166
6.4. Técnicas de recolha de dados.....	177
6.4.1. O questionário .....	177
6.4.1.1. Descrição da construção e validação do questionário .....	178
6.4.2. A entrevista .....	182
6.4.2.1. Descrição da construção e validação da entrevista .....	184
6.4.3. A análise de dados documentais .....	187
6.5. Técnicas de análise de dados .....	188
6.6. Questões éticas da investigação .....	192
CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO DOS DADOS .....	195
Introdução .....	195
7.1. Questionário .....	196
7.1.1. Fase de preparação que antecedeu a visita da equipa de avaliação .....	196
7.1.2. Fase da visita à escola/agrupamento .....	197
7.1.3. Fase final – o relatório .....	200

7.1.4. Impacto e efeitos da avaliação externa .....	202
7.1.5. Correlações entre as variáveis – Coeficiente de correlação de Pearson .....	210
7.2. Entrevista.....	224
7.2.1. Categoria do antes da visita da equipa de avaliação externa .....	224
7.2.2. Categoria do durante a visita da equipa de avaliação externa .....	230
7.2.3. Categoria do após a visita da equipa de avaliação externa .....	241
7.2.4. Impacto e efeitos do relatório da IGEC nas práticas curriculares das Lideranças Intermédias .....	245
7.3. Análise de dados documentais .....	263
7.3.1. As atas .....	264
7.3.2. Os relatórios .....	266
CAPÍTULO VIII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	275
Introdução .....	275
8.1. Conhecer as perceções das lideranças intermédias sobre o processo de AEE (o antes e o durante a visita) .....	276
8.2. Compreender o percurso da informação, desde a entrega do relatório da IGEC, na escola, até à sua apropriação, reflexão e capitalização pelas lideranças intermédias (da entrega do relatório à elaboração de um plano de melhoria) .....	278
8.3. Identificar as perspetivas das lideranças intermédias sobre o impacto e efeitos da avaliação externa, ao nível das práticas curriculares .....	280
8.4. Comparar o impacto e efeitos da Avaliação Externa em escolas intervencionadas duas vezes, no 1º ciclo de avaliação, relativamente à metodologia processual adotada e, fundamentalmente, ao nível da melhoria das práticas curriculares.....	286
CONCLUSÃO .....	297
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	303
LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....	333
ANEXO .....	335

**Lista de Abreviaturas**

AEE – Avaliação Externa das Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pedagógico

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

EE – Encarregado de Educação

EU – União Europeia

FC – Formação Cívica

IGE – Inspeção Geral de Educação

IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência

NCLB – No Child Left Behind

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

PAA – Projeto Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PEI – Programa Educativo Individual

PISA – Programme for International Student Assessment

PPA – Projeto Plurianual de atividades

RI – Regulamento Interno

**Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Habilitações académicas .....	168
Tabela 2 – Nível de ensino a que pertence/lecciona.....	169
Tabela 3 – Tempo de serviço na função docente.....	170
Tabela 4 – Condição de participação no 1º ciclo da AEE.....	170
Tabela 5 – Direção Regional.....	171
Tabela 6 – Fatores extraídos com carga fatorial de cada item; eigenvalue; percentual de variância e valores de alfa de Cronbach referentes aos quatro fatores.....	180
Tabela 7 – Antes da visita da equipa de avaliação.....	197
Tabela 8 – Durante a visita da equipa de avaliação.....	198
Tabela 9 – Após a visita da equipa de avaliação.....	200
Tabela 10 – Impacto e efeitos produzidos pelo relatório.....	202
Tabela 11 – Correlação r de Pearson para a dimensão B - antes da visita.....	211
Tabela 12 – Correlação r de Pearson para a dimensão C – durante a visita.....	211
Tabela 13 – Correlação r de Pearson para a dimensão D – após a visita: o relatório.....	213
Tabela 14 - Correlação r de Pearson para a dimensão E – Impacto e efeitos.....	213

**Índice de gráficos**

Gráfico1 – Sexo .....	167
Gráfico 2 – Idade.....	168
Gráfico 3 – Situação profissional.....	169
Gráfico 4 – Tipo de estabelecimento de ensino.....	171

**Índice de Quadros**

Quadro 1 – Investigação sobre a AEE em Portugal.....	43
Quadro 2 - Comparação dos referenciais do projeto-piloto e do 1ºciclo da AEE.....	88
Quadro 3 – Comparação do 1º e 2º referenciais da AEE.....	91
Quadro 4 – Síntese das opções metodológicas.....	165
Quadro 5 - Análise comparativa dos relatórios da IGEC às escolas/agrupamentos do Projeto-piloto, intervencionadas duas vezes, durante o 1º ciclo da AEE.....	172
Quadro 6 – Perfil dos entrevistados.....	175
Quadro 7 – Guião da entrevista.....	185
Quadro 8 – Estrutura da categorização das entrevistas.....	190

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.<sup>1</sup>

No contexto educativo português, a avaliação dos estabelecimentos de ensino não superior é um processo emergente, que remonta, na sua forma atual, à publicação da Lei nº31/2002, na sequência da qual é iniciado, em 2006, um projeto - piloto, com 24 escolas, a cargo de um Grupo de Trabalho (ME, 2006), entrando-se, em 2007, num 1º ciclo avaliativo, denominado Avaliação Externa das Escolas (AEE), sob a égide da Inspeção Geral de Educação (IGE<sup>2</sup>).

Subjacentes a este modelo de avaliação estão políticas de descentralização educacional, com uma dupla finalidade: formativa, no sentido da melhoria das escolas, e sumativa, centrada nos resultados e na prestação de contas (CNE, 2010). O Conselho Nacional de Educação declina a dicotomização destas duas racionalidades, considerando-as complementares, na medida em que a melhoria da qualidade das escolas exige a prestação de contas, esperando-se, analogamente, que “a avaliação para a prestação de contas contribua para a melhoria” (CNE, 2011, p.988).

Sob outro ângulo, considera-se que, a par da avaliação dos alunos, dos programas e dos professores, a Avaliação Externa das Escolas, inscreve-se em políticas de *accountability* (Afonso, 2009) e mercadorização da educação, decorrentes da globalização do currículo (Pacheco & Seabra, 2009).

Decorrido o primeiro ciclo da AEE (2006/07-2010/11) e no decurso de um novo ciclo e de um novo referencial, impunha-se investigar a forma como foi territorializado nas escolas e as mudanças educativas que provocou, fundamentalmente ao nível das práticas curriculares das lideranças intermédias e da melhoria que trouxe às escolas intervencionadas, no que concerne à institucionalização de uma cultura de hétéro e autoavaliação, contribuindo para a qualidade das escolas, reforço da sua autonomia, liderança e aposta nos resultados dos alunos (Pacheco, 2010a, p.1).

---

1



<sup>2</sup> Atualmente designada de IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência)

O exercício da docência num agrupamento que fez parte do projeto - piloto da AEE e dos primeiros contratos de autonomia, fez espoletar a curiosidade de perceber qual a relação que as lideranças intermédias estabelecem entre a avaliação externa das escolas, a melhoria das práticas curriculares e a almejada reflexividade nos resultados dos alunos.

Do ponto de vista académico e profissional, esta investigação visa contribuir para um olhar mais atento e reflexivo sobre o papel das lideranças intermédias na gestão inovadora do currículo, potenciando o desenvolvimento de novas práticas e, simultaneamente, para a melhoria do modelo de avaliação externa das escolas, que entrou já no segundo ciclo.

Pelas razões aduzidas, este trabalho centra-se nas repercussões da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias, no sentido de perceber as suas representações acerca do modelo de avaliação implementado pela IGEC; seleção do painel de entrevistados e sua representatividade; divulgação da informação contida nos relatórios e discussão alargada até à produção de valor acrescentado, mediante a potenciação dos pontos fortes e inventariação de estratégias conducentes a reverter as fragilidades apontadas ou, eventualmente e até que ponto, o relatório se converteu em matéria arquivada.

Tendo a montante estes objetivos, foi delineado um *design* de investigação de carácter misto, que assenta no questionário, na entrevista e na análise documental, como técnicas de recolha de dados, e utilizadas a análise estatística e de conteúdo como técnicas de análise de dados. Concretizando, foi elaborado, validado e aplicado eletronicamente um questionário, com o objetivo de recolher perceções sobre o processo da AEE e do seu impacto no *modus operandi* das lideranças curriculares intermédias, a todas as escolas de ensino não superior do território nacional continental.

A população sobre a qual incidiu este estudo contemplou as lideranças intermédias de escolas e/ou agrupamentos públicos de Portugal continental, mediante uma amostra constituída pelos respondentes a um inquérito por questionário eletrónico, que constituiu um corredor de acesso às representações destes atores sobre os efeitos que a avaliação externa produz na melhoria das práticas curriculares das escolas intervencionadas. Para cumprir este desiderato, construiu-se uma base de dados com os e-mails de todas as escolas/agrupamentos de Portugal continental e, após a construção/validação da instrumentação, foi enviado um *e-mail* a todos os diretores para divulgação da hiperligação aos potenciais respondentes, com a informação dos respetivos objetivos da

investigação. Os dados resultantes deste questionário foram analisados estatisticamente, com recurso ao programa SPSS, 20.

Foi igualmente elaborada, validada e aplicada uma entrevista a doze líderes intermédios, de duas escolas que fizeram parte do projeto-piloto e, como tal, foram intervencionadas duas vezes no 1º ciclo da AEE, com o objetivo de comparar o impacto e efeitos que a AEE teve nesses dois universos, nomeadamente na melhoria das práticas curriculares e sua tradução nos resultados dos alunos - valor acrescentado. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para analisar os dados coligidos pelas entrevistas e pelos documentos facultados pelas escolas participantes.

O trabalho está estruturado em oito capítulos. No Capítulo I – Problemática e Estado da Arte – enuncia-se a problemática que motivou este estudo: compreender o efeito produzido pelo 1º ciclo da AEE, ao nível das dinâmicas curriculares das lideranças intermédias e o seu contributo para a mudança e melhoria educativas, a par da revisão dos estudos académicos sobre a temática em apreço. No Capítulo II – A Avaliação Externa das Escolas no Contexto Global e Europeu – analisa-se o fenómeno da globalização e europeização da AEE, e muito particularmente a influência de organismos supra e transnacionais, como a OCDE e a Rede *Eurydice*, no desenho e desenvolvimento de modelos de avaliação externa das escolas. No caso dos referenciais usados pela IGE na monitorização do processo de AEE, em Portugal, tal influência é inegável e, como tal, merece ser analisada. No Capítulo III – A Avaliação das Escolas em Portugal – faz-se uma breve genealogia da avaliação das escolas, no nosso país, privilegiando o início do processo de avaliação sistemática dos estabelecimentos de ensino não superior, denominado Avaliação Externa das Escolas, o modelo escocês que o inspirou, a sua versão propedêutica, como Projeto-piloto, os modelos adotados no 1º e 2º ciclos e uma abordagem crítica da AEE, a partir do relatório de Santiago e colaboradores (2012). No Capítulo IV – Lideranças Intermédias no Contexto da Avaliação Externa das Escolas – intenta-se problematizar o papel destes órgãos intermédios na melhoria da qualidade pedagógica, curricular e organizacional. No Capítulo V – Gestão Curricular pelos Líderes Intermédios – aborda-se o conceito de currículo e as possibilidades que a sua gestão flexível encerra, nomeadamente no que concerne às práticas curriculares dos líderes intermédios. No Capítulo VI – Metodologia – descreve-se o modelo de investigação adotado, de carácter misto: recorrendo a técnicas e dados quantitativos, mediante o recurso ao questionário, e a técnicas e dados qualitativos, através da entrevista e fontes documentais, numa relação de complementaridade, face aos objetivos delineados, bem como a descrição dos estudos empíricos,

os processos de amostragem e seleção dos participantes; o processo de construção e validação dos instrumentos de recolha de dados, as suas vantagens e inconvenientes; as técnicas de análise de dados mobilizadas e as questões éticas que presidiram a este trabalho. No Capítulo VII – Apresentação dos dados – apresentam-se os dados obtidos pela aplicação dos três instrumentos: o questionário, do qual se faz a análise estatística e a entrevista e os dados documentais de que se faz análise de conteúdo. No Capítulo VIII – Discussão dos resultados – procede-se à leitura holística dos dados recolhidos, mediante a triangulação da perspetiva quantitativa e extensiva, proporcionada pelo questionário, a leitura qualitativa e intensiva, obtida pelo recurso às entrevistas e documentos, em confronto com os principais referentes teóricos invocados e propostos, de modo a compreender a perspetiva das lideranças curriculares intermédias sobre o impacto e efeitos do 1º ciclo da AEE. Por fim, apresenta-se a conclusão, as referências bibliográficas e o questionário anexo.

No decurso deste estudo, houve dificuldades a contornar, nomeadamente, o agendamento das entrevistas, o moroso exercício de transcrição das mesmas, a pouca abertura de alguns entrevistados a facultarem documentos, mesmo quando sabedores da salvaguarda do anonimato, e a necessidade de limitar o escopo da investigação. Inversamente, foi muito gratificante a anónima boa vontade dos 1102 professores que responderam ao questionário *on-line* e dos muitos diretores que responderam ao nosso *e-mail*, felicitando-nos pela utilidade, atualidade e pregnância do tema desta investigação.

A análise dos dados remete para uma dicotomia entre, por um lado, o reconhecimento de que a Avaliação Externa tem um impacto mais positivo que negativo nas escolas, elevando os patamares de exigência e, por outro, a constatação de que o 1º ciclo ainda não conseguiu ritualizar, cabalmente, o trabalho colaborativo, a observação mútua da prática letiva, a planificação, desenvolvimento, articulação e avaliação do currículo ou mesmo a “institucionalização” da autoavaliação como instrumento de melhoria da qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, dos resultados dos alunos.

# CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO E ESTADO DA ARTE NA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

## Introdução

Ao longo deste capítulo intenta-se, por um lado, caracterizar a problemática da investigação, determinar o problema e objetivos da pesquisa e, por outro, inventariar e sistematizar os estudos académicos já produzidos, com o objetivo de conhecer o real estado da arte sobre a AEE, em Portugal.

### 1.1. Caracterização, Problema e Objetivos

Como todos os campos de investigação em emergência, a AEE é palco de debates conceituais, ideológicos e políticos, pese embora existir um consenso alargado de que ela serve um novo modelo de desenvolvimento da cultura e *performance* escolares (CNE, 2010).

Geralmente ligada à avaliação dos alunos, dos professores e dos programas, a avaliação das instituições de ensino não é uma preocupação recente. Todavia, a avaliação institucional como um todo ainda não é uma prática enraizada nos sistemas de avaliação, mesmo nos mais avançados, não obstante os mecanismos de avaliação serem cada vez mais considerados alavancas de mudança, imprescindíveis na tomada de decisão, afetação de recursos ou melhoria das escolas (Nevo, 1998. *In* OCDE, 2009).

A avaliação externa das escolas em Portugal, como prática institucional e tema emergente no quadro da investigação em educação, está a tornar-se um tópico de eleição integrado no processo de prestação de contas e responsabilização perante a *clientela* e tutela, decorrente de políticas de *accountability* (Afonso, 2009).

A revisão da literatura sobre a avaliação externa das escolas, em Portugal, revela, por um lado, uma escassa produção bibliográfica e discussão académica e, por outro, uma centralidade na agenda das políticas educativas nacionais e de organismos supra e transnacionais, como a OCDE (2009; 2012; 2013) e União Europeia (*Eurydice*, 2004), com relatórios que relacionam a avaliação das escolas à autonomia e à responsabilidade dos professores, impondo lógicas e modelos de regulação (Pacheco, 2010b), simultaneamente formativos e recentralizadores do controlo curricular (Seabra, 2010).

O modelo seguido em Portugal, durante o primeiro ciclo de AEE, tem-se pautado por uma invariável dualidade de funções, sugeridas pela OCDE (2009): melhoria e prestação de contas, intimamente ligadas e ditadas por uma agenda política focalizada nas questões organizacionais e nos resultados, por serem mais acessíveis, mediante a identificação de pontos fortes e fracos, preconizados pela análise SWOT (Pacheco, 2010b).

O modelo não é isento de falhas, de imprecisões, inclusive no que concerne à “classificação de critérios de avaliação e clareza de enunciação” (Pacheco, 2010b, p.11), necessitando, por isso, de ser melhorado. Mediante o contributo de estudos académicos, fóruns de discussão e pareceres do CNE, concluiu-se que o impacto da avaliação externa das escolas do ensino não superior, em Portugal, tem “sido, por agora, iminentemente interno, levando (...) ao desenvolvimento dos processos de autoavaliação” (Pacheco, 2010b, p.11) que, apesar de constituir um “progresso assinalável” (CNE, 2010, p.6), não dá a conhecer o efeito produzido na melhoria da qualidade das escolas, em termos de valor acrescentado, nem na comunidade onde se inserem. Mercê destas constatações e considerandos, o modelo de avaliação foi revisto, visando a melhoria, para contornar os desafios do segundo ciclo de AEE, iniciado em 2011.

Face à problemática enunciada, a presente investigação objetivou compreender de que modo o primeiro ciclo da avaliação externa das escolas, em Portugal, influenciou as dinâmicas curriculares das lideranças intermédias, traduzido na seguinte **pergunta de partida**:

➔ Qual o impacto e efeitos da Avaliação Externa das Escolas, após o 1º ciclo de avaliação, ao nível das práticas curriculares das lideranças intermédias?

Outras questões emergem, a saber:

- Estão as lideranças intermédias suficientemente esclarecidas nesta matéria?
- As várias estruturas que se cruzam nas escolas estão verdadeiramente cientes dos objetivos da AEE e para que serve?
- De que modo foram ou não interiorizados esses objetivos nas práticas das lideranças intermédias?

Tendo em conta estes pressupostos, formularam-se os seguintes **objetivos** que serviram de mote a este projeto:

1. Problematizar a Avaliação Externa das Escolas no quadro de referenciais teórico-práticos;
2. Conhecer as perceções das lideranças curriculares intermédias sobre o **processo** de avaliação externa das escolas;

3. Compreender o **percurso da informação**, desde a entrega do relatório da IGEC, na escola, até à sua apropriação, reflexão e capitalização pelas lideranças intermédias;
4. Identificar as perspetivas das lideranças intermédias sobre o **impacto e efeitos** da avaliação externa implementada em Portugal, **ao nível das práticas curriculares**;
5. **Comparar** o impacto e efeitos da Avaliação Externa nas escolas intervencionadas duas vezes no 1º ciclo de avaliação, ao nível da melhoria das práticas curriculares.

Seguidamente far-se-á uma incursão pelos estudos académicos realizados sobre o tema em apreço, dando conta do seu enfoque, resultados e recomendações para futuras investigações.

## 1.2. Estado da Arte dos Estudos Empíricos

### 1.2.1. Estudos realizados sobre o Impacto e Efeitos da Avaliação Externa das Escolas em Portugal

No contexto académico português, a produção de estudos sobre a AEE, nos seus múltiplos aspetos e graus de consecução, denota ainda alguma frugalidade, a que não é alheio o facto de se tratar de um assunto emergente, que cumpriu o 1º ciclo em 2006/7 – 2010/11.

No âmbito do espírito de partilha do grupo de investigação sobre a AEE, decorrente do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010, financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, na Universidade do Minho, coordenado pelo Professor Doutor José Augusto Pacheco, orientador da presente tese, foi possível aceder às referências bibliográficas sobre a temática em estudo as quais, juntamente com a pesquisa da investigadora em repositórios científicos e bibliotecas, permitiram sistematizar o estado da arte sobre este assunto<sup>3</sup>.

Depois de uma primeira abordagem às 36 dissertações, duas teses, nove comunicações, quatro artigos e um ensaio, optou-se por um critério cronológico, ou seja, a inventariação dos temas estudados, no contexto da AEE, por ano.

A primeira dissertação de mestrado (Correia, 2006), posterior à publicação da Lei nº31/2002, que aprova o sistema de avaliação das escolas do ensino não superior, onde se realça o carácter obrigatório da autoavaliação, surge em **2006**, com o título *Dispositivo de autoavaliação de escola: intenção e ação – um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*, com o

---

<sup>3</sup> A redação final deste capítulo ocorreu após os demais, embora antes da “Discussão dos resultados”, de modo a permitir conhecer com mais exatidão a produção empírica sobre o 1º ciclo da AEE até ao “encerramento” deste trabalho.

objetivo de conhecer os dispositivos de autoavaliação desenvolvidos pelas escolas públicas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do secundário, da Direção Regional de Educação do Norte.

Após o projeto-piloto e já durante o 1º ciclo da AEE, surge, em **2007**, uma única dissertação de mestrado, denominada *A autoavaliação: estratégias de organização escolar, rumo a uma identidade – estudo num agrupamento de escolas no concelho de Sintra*, cujo objetivo principal foi conhecer a perceção dos professores e dos educadores de infância sobre a autoavaliação do agrupamento (Batista, 2007).

Em **2008**, são publicadas duas dissertações de mestrado: *A autoavaliação da escola: o PAVE como instrumento orientador* - cuja finalidade foi avaliar os resultados alcançados pelo projeto de autoavaliação da Escola Secundária de Carcavelos, concebido a partir do PAVE (Perfil de Autoavaliação de escola), em consonância com as suas preocupações e especificidades e assente numa lógica democrática de participação de todos os intervenientes na vida da escola e posta ao serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos (Nunes, 2008); *Avaliação das organizações educativas – análise de um relatório da IGE com base num parecer do CNE*, sendo este o objeto do estudo (Simões, 2008).

Em **2009**, são elaboradas cinco dissertações de mestrado, um ensaio, dois artigos e uma comunicação.

A dissertação de Gonçalves (2009) intitulada *A avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade...*, procurou compreender o processo de avaliação externa levado a cabo pela IGE, no ano letivo 2007/2008, num Agrupamento Vertical de Escolas de Lisboa e o impacto que o relatório teve na comunidade educativa, no sentido da alteração das práticas, melhorias e planos de ação introduzidos, com vista à superação dos pontos fracos e constrangimentos apontados.

Em *Organização, gestão e avaliação das escolas em Portugal*, Tomé (2009) objetivou estudar a organização e gestão das escolas e avaliação organizacional, no âmbito da AEE, como um contributo para o desenvolvimento e melhoria da qualidade das mesmas.

A dissertação de mestrado de Mourão (2009) - *A autoavaliação das escolas: o olhar dos atores* - pretendeu descrever e conhecer a forma como se desenrolou o processo de autoavaliação num Agrupamento Vertical de Escolas.

O trabalho de pesquisa de Rodrigues (2009) - *Autoavaliação nas escolas públicas do 1º ciclo da região autónoma da Madeira* - teve como objeto de estudo a análise e reflexão das práticas de

autoavaliação, pretendendo-se averiguar as implicações que têm no processo educativo e o seu contributo para a tomada de consciência do trabalho desenvolvido pelas escolas, no sentido de aperfeiçoarem as suas práticas.

Na pesquisa levada a cabo por Henriques (2009) - *Práticas e expectativas de avaliação de escolas na região autónoma da Madeira: construção de um referencial para a autoavaliação* – pretendeu-se conhecer as práticas de autoavaliação desenvolvidas nas escolas; apurar as expectativas sobre o eventual processo a ser implementado e inventariar/ hierarquizar indicadores que permitissem a construção de um referencial para a autoavaliação das escolas.

No ensaio de Sá (2009), intitulado *A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”*, o autor pretendeu discutir algumas das lógicas e racionalidades em tensão, nomeadamente, o controlo versus emancipação, articulando-as com a diversidade de agentes e de agendas que a avaliação pode servir.

Num artigo de Fialho (2009), designado *Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino*, a sua autora procedeu à análise dos relatórios da Avaliação Externa das Escolas do Alentejo, de 2006/07 e 2008/09, centrada nos domínios e fatores em que estas apresentaram classificações mais baixas, no sentido de contribuir para a superação de dificuldades identificadas.

Num outro artigo da mesma autora (Fialho, 2009), designado *A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal - Contributos para a sua história recente*, a autora narra o percurso da avaliação de escolas em Portugal, na última década, mediante a caracterização de programas e modelos de avaliação de escolas desenvolvidos no nosso país, bem como a articulação entre autoavaliação e avaliação externa.

Na comunicação – *Avaliação externa, avaliação interna e autoavaliação: as implicações de distintos princípios e processos avaliativos* (Terrasêca & Coelho, 2009) – as autoras propuseram-se explicar e discutir os conceitos de avaliação interna, autoavaliação e avaliação externa, procurando compreender a sua relevância e consequências em termos de ações avaliadas/em avaliação, mostrando vantagens e inconvenientes do recurso a um ou outro tipo de avaliação, acabando por defender a sua complementaridade.

Em 2010, realizaram-se nove dissertações de mestrado, uma tese de doutoramento e quatro comunicações.

A dissertação de Lopes (2010), intitulada *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas intervencionadas pela Inspeção Geral da Educação, Delegação Regional do Centro, em 2006-2007*, impunha-se fazer uma análise rigorosa do impacto da avaliação externa na aprendizagem profissional e organizacional das Unidades de Gestão intervencionadas pela IGE, na área da Delegação Regional do Centro, no ano 2006/2007, versando as ações de melhoria efetuadas, com vista à superação das debilidades indicadas nos relatórios da IGE, e os resultados decorrentes dessas ações.

A investigação de Domingos (2010), sobre *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*, procurou avaliar o impacto da AEE, levada a cabo pela IGE em 2006, através da auscultação das opiniões dos docentes de um agrupamento intervencionado, no âmbito desse programa, no sentido de conseguir identificar evidências do seu impacto, ao nível do desenvolvimento organizacional e da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O estudo exploratório de Fonseca (2010), *Escolas, avaliação externa, autoavaliação e resultados dos alunos*, almejou analisar a relação entre AEE, em particular o domínio da autoavaliação e os resultados dos alunos nos exames nacionais de 9<sup>º</sup> e 12<sup>º</sup>anos, partindo da posição obtida pelas escolas no ranking nacional e os resultados atribuídos no relatório da IGE, nomeadamente à autoavaliação.

Na sua dissertação, *O processo de avaliação externa e de acompanhamento das escolas no âmbito da inspeção - geral da educação: construção de um olhar a partir de uma experiência vivida*, Pinto (2010), a partir da análise de referenciais legislativos, teóricos e contextuais, discute a forma como a atuação da IGE, no processo de AEE, pode contribuir, efetivamente, para a melhoria do sistema educativo.

A dissertação de Santos (2010) - *A avaliação externa das escolas em Portugal, na primeira década do século XXI: uma análise focada nos discursos normativos, em referenciais da IGE e pareceres do CNE* – teve por objetivo verificar o contributo da avaliação externa para a melhoria do sistema educativo, em geral, e para a cultura de autoavaliação, em particular.

A dissertação de Frade (2010), intitulada *O impacto da avaliação externa numa escola da Marinha Portuguesa*, objetivou equacionar a importância da avaliação externa das escolas e as consequências que teve na promoção da melhoria numa escola da Marinha de Guerra Portuguesa, mais especificamente na Escola de Tecnologias Navais.

A pesquisa de Curado (2010), designada *Autoavaliação: um estudo de caso numa escola secundária*, consistiu em obter dados empíricos que contribuíssem para compreender melhor o impacto da implementação do processo de autoavaliação numa escola secundária, na margem sul do Tejo e para o seu questionamento, enquanto instrumento de regulação social.

O estudo de Rebordão (2010) sobre *A avaliação das escolas no quadro atual das políticas públicas em educação* abordou a autoavaliação numa perspetiva de melhoria da escola (*School Improvement*), dado que os objetivos incidem na melhoria dos processos educativos.

Na dissertação de Faria (2010), subordinada ao tema *Avaliação institucional e imagem social da escola: estratégias da gestão escolar* intentou-se clarificar as questões do neoliberalismo e os quase-mercados em educação, no sentido de perceber o que se pretende com a sua aplicação à educação; equacionou-se de que forma a avaliação interna e externa podem contribuir para a melhoria e eficácia das escolas e qual a função do diretor e da gestão educacional ao serviço da ideologia dos quase-mercados.

A tese de doutoramento de Simões (2010) dedicada à *Autoavaliação da escola: regulação de conformidade e regulação de emancipação* visou compreender a relação entre as práticas de avaliação interna e a regulação social da educação, numa perspetiva construtivista da análise das políticas públicas, que considera tanto o contexto da sua formulação como o da sua execução.

Na comunicação *Avaliação de escolas do Alentejo. O que dizem os relatórios da avaliação externa?* (Fialho, Laranjeira, Lavado & Paulino, 2010), o objetivo foi fazer um estudo comparativo da avaliação externa das escolas, pela Direção Regional da Educação do Alentejo, no ano letivo de 2008/2009, comparando os resultados obtidos pelas escolas e agrupamentos do Alentejo com os resultados nacionais, no mesmo período, e perceber se existe relação desses resultados com o índice de desenvolvimento social do concelho onde se inserem.

Na comunicação *Avaliação externa das escolas: Teorias e Modelos*, Pacheco (2010) desenvolveu uma visão marcadamente curricular sobre três aspetos fundamentais da avaliação externa: enquadramento do modelo em teorias e paradigmas da avaliação; problematização de aspetos ligados a modelos de avaliação de escolas e análise do modelo aplicado em Portugal, no 1º ciclo da AEE.

A questão de partida da comunicação *Avaliação, escola e excelência. Indícios organizacionais de uma relação* (Fialho, Silvestre & Gomes, 2010) foi saber quais os objetivos que na avaliação

externa e interna das escolas pretendem obter respostas organizacionais para as questões da inclusão e da excelência.

A comunicação - *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola: análise dos resultados da avaliação externa das escolas e agrupamentos da Península de Setúbal* (Fialho, Oliveira & Ferrinho, 2010) - teve por objetivo perceber em que medida a escola realiza e torna efetiva a avaliação da qualidade do seu funcionamento e de que forma utiliza o conhecimento obtido para melhorar o seu desempenho e o serviço que presta. O estudo centrou-se na avaliação do domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, nos relatórios da AEE de 40 unidades de gestão da Península de Setúbal, entre 2006/2007 e 2008/2009.

Em 2011 realizaram-se 20 trabalhos académicos sobre a temática da AEE: treze dissertações de mestrado; uma tese de doutoramento, três comunicações e três artigos.

O estudo de Maia (2011) - *Diagnóstico dos processos de autoavaliação nas instituições de ensino público não superior: a influência da avaliação externa nas práticas de autoavaliação* - pretendeu fazer o diagnóstico dos processos de autoavaliação existentes nas escolas, o envolvimento dos atores, as ferramentas e metodologias utilizadas e paralelamente verificar qual o impacto da avaliação externa na autoavaliação das escolas.

O enfoque da dissertação de Pinho (2011) denominada *Reflexos da avaliação externa na organização escolar: um estudo num agrupamento de escolas do Baixo Alentejo* recaiu nas lideranças praticadas pelos atores educativos e nas lógicas de resposta aos resultados da avaliação externa, no que concerne às mudanças operadas no funcionamento dessas mesmas lideranças.

A dissertação de Calaxa (2011) – *Autoavaliação das organizações educativas e dinâmicas das lideranças* – visou averiguar o papel das lideranças na melhoria sustentada, a partir do processo de AEE, num agrupamento de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo.

A pesquisa de Tavares (2011) – *As representações dos professores acerca da escola de qualidade e de fatores que a promovem: um estudo de caso baseado nos indicadores da avaliação externa* – pretendeu conhecer as representações sociais de “escola de qualidade”, presentes na cultura organizacional de escolas consideradas de pouca qualidade.

A investigação de Outeiro (2011), focalizada na *Autoavaliação de escolas*, teve como objetivo conhecer a atitude dos professores do terceiro ciclo e secundário face à implementação da autoavaliação nas escolas.

A dissertação de mestrado de Andrade (2011) – *Autoavaliação: um dispositivo de conhecimento ao serviço da melhoria da escola: a participação dos atores-chave da comunidade educativa* – almejou perceber a importância da autoavaliação das escolas na tomada de decisões de todos os elementos da comunidade educativa e na criação de informação atualizada sobre a escola, com vista à promoção da melhoria da qualidade da educação.

O estudo de Cardoso (2011) – *A avaliação da qualidade em agrupamentos de escolas: aplicação do modelo CAF* – teve como principal objetivo conhecer as perceções de 114 docentes de quatro agrupamentos de escolas sobre a autoavaliação do agrupamento onde lecionam.

A pesquisa de Silva (2011) – *Avaliação externa de um agrupamento de escolas: um estudo de caso acerca dos seus efeitos organizacionais* – procurou elucidar o papel da avaliação externa nas organizações escolares e discutir se o discurso que norteia o processo de avaliação, de mudar e melhorar a ação da organização se concretiza, na realidade.

Pereira (2011) realizou um estudo denominado *Contributo da avaliação institucional escolar para a melhoria da prestação do serviço educativo*, onde procurou conhecer se a avaliação institucional, interna e externa, contribuía para a melhoria da prestação do serviço educativo.

O trabalho de Melo (2011) – *A avaliação da escola sob o prisma da avaliação* - visou perceber em que medida o Programa de AEE está a contribuir para a melhoria das escolas, ao nível das práticas e resultados da escola; se constitui um instrumento útil para os seus avaliados; se existe articulação entre os contributos da AEE e os seus dispositivos de autoavaliação; qual o papel e os contributos dos diferentes atores da escola na autoavaliação; o contributo da AEE para a construção ou aperfeiçoamento do plano de melhoria e conhecer a importância que os atores atribuem à avaliação de escolas (tanto à AEE como à autoavaliação).

A dissertação de Loureiro (2011), designada *A ação do diretor de escola em contexto de avaliação externa: funções e decisões*, abordou o modo como o diretor de um agrupamento de escolas do distrito de Lisboa, desenvolveu o seu trabalho, relativamente aos papéis e funções, o modo como exerce a liderança e a tomada de decisão.

Em *Avaliar a autoavaliação das escolas: contributos para uma proposta de referentes*, Lima (2011) propõe a elaboração de um referencial de avaliação, que permita à escola fazer a avaliação da sua autoavaliação, verificando os procedimentos organizativos da autoavaliação, nomeadamente os meios e os instrumentos avaliativos de que dispõe, os recursos utilizados na implementação do seu referencial autoavaliativo, na recolha de dados, na avaliação dos resultados obtidos e sua

divulgação, na consolidação de práticas autoavaliativas que se enquadrem na melhoria dos resultados, e na sua estratégia de prestação de contas.

A investigação de Cabaço (2011) - *A metamorfose do processo de autoavaliação: estudo numa escola de 3º ciclo e ensino secundário da península de Setúbal* - incidiu sobre o modo como decorreu o processo de autoavaliação numa escola de 3º Ciclo e de Ensino Secundário, descrevendo a sua evolução, ao longo dos anos letivos de 2008-2009 a 2010-2011, como resultado de uma aprendizagem organizacional sem a qual não teria sido possível a sua operacionalização.

A tese de doutoramento de Reis (2011), subordinada ao tema *Papel da assessoria na autoavaliação das escolas*, procurou problematizar o papel e contributo de assessores externos na autoavaliação das escolas, na conceção, monitorização e avaliação de planos de ação.

A comunicação de Terrasêca (2011) intitulada *Refletindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto atual* procura responder à questão “avaliar para quê?”, através das respostas: “para regular”, “para melhorar”, “para formar” e “para a participação cidadã”.

A comunicação sobre a *Avaliação externa das escolas em Portugal: relações entre o referencial de avaliação da IGE e as classificações atribuídas às escolas* (Gonçalves, Leite & Fernandes, 2011) visou compreender a relação entre o referencial utilizado pela IGEC e as classificações atribuídas às escolas, conforme justificação dos relatórios.

A comunicação *Modelos e práticas de (auto)avaliação em escolas do Alentejo* (Gomes; Silvestre; Fialho & Cid, 2011) perspetivou compreender se as escolas estão ou não a implementar a autoavaliação, conhecer as suas práticas de avaliação e identificar os modelos/referenciais de avaliação adotados.

O artigo de Fialho (2011) – *A avaliação externa das escolas no Alentejo* – procura avaliar os níveis de qualidade alcançados pelo programa AEE no planeamento e organização, mas também na forma como foi executado e os efeitos nos resultados educativos, promovendo a credibilidade das organizações escolares e a confiança pública na educação.

Num artigo intitulado *Avaliação de organizações escolares em Portugal: estudo reflexivo dos relatórios da avaliação externa na região do Alentejo* (Silvestre, Fialho & Cid, 2011), as autoras objetivaram, por um lado, analisar os relatórios de avaliação externa de dez escolas da região do Alentejo, no que concerne aos resultados escolares e, por outra banda, identificar os fatores basilares de uma avaliação positiva.

O artigo de Torres (2011) – *Liderança singular na escola democrática: ameaças e contradições* – estrutura-se em torno de questões inadiáveis: funcionará a avaliação externa como o molde cultural da escola? Será determinante na redefinição da sua missão estratégica? Que influencia tem projetado nos processos pedagógicos? Que tipos de lideranças estão a ser desenvolvidos nas escolas?

Em **2012** realizaram-se cinco dissertações de mestrado sobre o tema da AEE.

A dissertação de Bastos (2012) *Políticas de avaliação na educação em Portugal e Espanha – um estudo comparativo* - teve a pretensão de conhecer e confrontar os modelos de avaliação de escolas, de professores e alunos, em Portugal e Espanha, com o objetivo de apurar se prevalece a lógica formativa ou sumativa, qual o nível de desenvolvimento da cultura de avaliação de cada país e grau de autonomia.

O objeto de estudo da investigação de Brigas (2012), *Modelo de avaliação externa das escolas – o caso português no contexto europeu*, centrou-se na análise e compreensão do modelo de avaliação das escolas existente em Portugal, comparando-o com os modelos de três países europeus: Inglaterra, França e Espanha.

A pesquisa efetuada por Carvalho (2012), designada *Um olhar crítico sobre o processo de autoavaliação da escola secundária de Rio Tinto*, intentou fazer uma reflexão crítica sobre o trabalho realizado pela equipa de autoavaliação, desde a conceção até à implementação, geradora de melhoria.

A dissertação de Maio (2012), intitulada *Autoavaliação de um agrupamento: um percurso de melhoria da qualidade de gestão e do serviço educativo da escola* objetivou averiguar de que forma a autoavaliação contribui para o processo global de gestão da escola.

Nunes (2012), na sua investigação sobre *O impacto da avaliação externa na escola*, teve por objetivo contribuir para o conhecimento do impacto da avaliação externa enquanto instrumento de consolidação de uma cultura de avaliação na escola.

Em **2013**, a comunicação *Os contraditórios na Avaliação Externa das Escolas. Consensos e divergências* (Fialho, Saragoça; Silvestre & Gomes, 2013) teve por objetivo central perceber e dar conta dos consensos e das divergências entre relatórios e contraditórios com vista à construção de significados, a partir de elementos discursivos explícitos e/ou implícitos.

As mesmas autoras, numa outra comunicação (Fialho; Saragoça; Silvestre & Gomes, 2013, 3 e 4 de julho), intitulada *Avaliação externa das escolas em Portugal. Que impacto e efeitos na escola e*

*na sala de aula?* a partir da análise dos Contraditórios aos Relatórios oficiais, procuraram responder a duas perguntas: *A avaliação externa teve impacto na escola e conduziu as escolas a implementarem mudanças na organização e em contexto de sala de aula? Se sim, que mudanças foram planeadas e/ou implementadas?*

### 1.2.2. Resultados

A investigação de Correia (2006) mostra que os dispositivos de autoavaliação são utilizados essencialmente pelos organismos internos da escola, levando à produção de um ou vários planos de melhoria, mas que assentam numa perspetiva de subjetividade, ao invés da avaliação externa que adota uma perspetiva de objetividade, concluindo-se não existir qualquer tipo de complementaridade entre as duas perspetivas.

O estudo de Batista (2007) conclui que a autoavaliação é uma realidade já enraizada no agrupamento, sendo considerada essencial para a aprendizagem e melhoria da organização e da qualidade do serviço educativo. Inversamente, o estudo comprova que a avaliação externa não é desejada quer pelos professores quer pelos educadores de infância do agrupamento.

O trabalho de Nunes (2008) refere que, na sequência do projeto de autoavaliação desenvolvido pela Escola Secundária de Carcavelos, foi possível efetuar a candidatura à avaliação externa, no ano letivo de 2008/2009, ficando a escola na expectativa de que esta avaliação externa pudesse, “por um lado, legitimar a avaliação interna que foi desenvolvida, e, por outro, traduzir-se num contributo para a continuidade do trabalho” (*Idem.*, p.68).

Por seu turno, o estudo de Simões (2008) destaca duas conclusões: a avaliação externa desenvolvida em Portugal segue modelos e tendências europeias, afastando-se claramente do programa político (NCLB) aplicado nos Estados Unidos da América e a avaliação externa desenvolvida pela IGE procura concretizar as recomendações do CNE, relevando a autoavaliação como instrumento de melhoria e a sala de aula como o local por excelência para a concretização da mesma.

Os resultados da dissertação de Gonçalves (2009) indiciam uma melhoria de quase todos os pontos fracos e constrangimentos indicados no relatório da IGE, embora o Agrupamento não tenha formalizado um plano de melhoria que, por sugestão da IGE, acabou por se traduzir num plano de ação para os quatro anos seguintes.

A investigação de Tomé (2009) chega às seguintes conclusões: a autoavaliação das escolas é um processo não participado pela generalidade da comunidade educativa, desde a fase de

conceção até à definição de planos de ação para a melhoria; a informação não é recolhida, tratada e divulgada, de uma forma sistemática e contínua; os mecanismos de autoavaliação não constituem um instrumento de melhoria da organização, ou seja, a autoavaliação não tem um impacto real no planeamento e na gestão das atividades, na organização da escola e nas práticas profissionais; nem todas as escolas conhecem os seus pontos fracos, não existindo assim uma estratégia de melhoria com os mecanismos necessários para ultrapassar dificuldades. Do mesmo modo, há escolas que já identificam a necessidade de realizar autoavaliação e, em alguns casos, ela existe realmente desenvolvida com ajuda de pessoas externas ou pela criação de uma equipa de autoavaliação, o que constitui um impacto positivo da AEE.

O estudo de Mourão (2009) permite concluir que os impactos e mais-valias da autoavaliação foram sentidos e reconhecidos pelos atores do Agrupamento como um incentivo à mudança e melhoria, que também reconheceram a necessidade de haver um acompanhamento e reflexão sistemática em torno do trabalho realizado, com base em indicadores devidamente validados, sejam ao nível do trabalho colaborativo e articulado ou centrado nos resultados escolares, educativos e formativos dos alunos.

A análise dos resultados obtidos por Rodrigues (2009) enfatizou a efetiva importância que é atribuída aos processos autoavaliativos na qualidade do ensino e a necessidade de uma maior formação nesta área.

Os resultados da investigação de Henriques (2009) demonstram que a grande maioria das escolas tem hábitos de autoavaliação predominantemente informal, embora os inquiridos reconheçam a importância e o impacto da autoavaliação na vida da escola e entendam que se deve efetuar independentemente da sua obrigatoriedade.

As conclusões de Sá (2009) evidenciam alguns dos efeitos colaterais decorrentes de conceções e práticas avaliativas que ignoram, ou desprezam, a assunção da escola como “organização educativa complexa” (*idem.*, p.87).

Os resultados alcançados por Fialho (2009) apontam um conjunto de reflexões e considerações que visam reverter os pontos fracos apontados, pelos relatórios, às escolas intervencionadas, de modo a contribuir para o desenvolvimento organizacional e melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem, preconizados pela avaliação externa.

De acordo com Lopes (2010), os resultados revelaram que a AEE teve impacto positivo na aprendizagem profissional e organizacional dos sujeitos e instituições envolvidos, principalmente no

que diz respeito à ação pedagógica e ao trabalho colaborativo entre docentes, com repercussões positivas nos resultados académicos.

Os resultados obtidos por Domingos (2010) permitem concluir que a AEE teve um impacto positivo no agrupamento de escolas estudado, pois foram repensadas estratégias e práticas pedagógicas que se terão traduzido na melhoria dos resultados e fundamentalmente implementou-se a autoavaliação, aliada a uma vontade de mudança e de melhoria.

O trabalho exploratório de Fonseca (2010) aponta duas conclusões principais: a AEE tem um teor meramente burocrático, na medida em que valoriza mais o relatório do que a implementação e melhorias daí resultantes para as instituições e, ainda, a constatação de uma espécie de contágio positivo entre os bons resultados dos alunos nos rankings e as classificações atribuídas pela IGE.

As conclusões do relatório de estágio de Pinto (2010) consideram que a IGE tem vindo, cada vez mais, a agir numa lógica de acompanhamento e apoio, no sentido de construir pontes entre as diferentes instituições escolares e atores, as quais são essenciais para o estabelecimento de uma cultura de melhoria que possa sobrepor-se à perspetiva de regulação e controlo, inerentes à IGE.

A investigação de Santos (2010) permitiu concluir que a AEE, em Portugal, tem como finalidade a melhoria do sistema educativo, em geral, e a cultura de avaliação das escolas, em particular, mas as classificações atribuídas à autoavaliação, nos relatórios da IGE, revelam ser uma prática pouco consolidada.

Os resultados da dissertação de Frade (2010) parecem evidenciar que a complementaridade entre a avaliação externa das escolas e a sua autoavaliação propicia a eficácia e melhoria da qualidade educativa.

A pesquisa de Curado (2010) permitiu concluir que a implementação do processo de autoavaliação encontrou alguma resistência dos atores educativos, mas trouxe à escola mudança de mentalidades e comportamentos, pese embora as dificuldades sentidas na sua operacionalização.

No seu relatório, Rebordão (2010) conclui que as sessões para construção do Perfil de autoavaliação da escola constituem um método ideal para a seleção das áreas prioritárias de avaliação e que o sucesso de um projeto de melhoria das escolas está associado a uma liderança democrática e participativa, que mobiliza a comunidade educativa, envolvendo-se ao longo de todo o processo.

Os resultados obtidos por Faria (2010) revelam que, embora a escola estudada não enfrente problemas de concorrência e falta de alunos, a gestão escolar e a comunidade educativa não

descuram a construção e projeção da imagem social, ancorada nos bons resultados, credibilizados pela avaliação externa e pelas atividades realizadas em parceria com a comunidade educativa.

A tese de doutoramento de Simões (2010) permitiu concluir que a autoavaliação não se configura ainda como estratégia verdadeiramente interpelativa das práticas, emergindo num quadro global de exterioridade, entre o referencial burocrático sedimentado e o referencial tecnocrático circulante, mas ao mesmo tempo vai sendo apropriada pela escola, num natural impulso autonómico.

A comunicação *Avaliação de escolas do Alentejo. O que dizem os relatórios da avaliação externa?* (Fialho, Laranjeira, Lavado, & Paulino (2010), permitiu reforçar o papel fundamental e imprescindível da avaliação na medição e melhoria da qualidade no sistema de ensino e de educação, possibilitando a definição de planos de melhoria, de acordo com a especificidade do contexto.

Os resultados alcançados por Maia (2011) na sua dissertação de mestrado convergem na assunção de que as escolas estão, progressivamente, a aprofundar os seus processos de autoavaliação, embora com níveis de maturidade muito diferenciados, algumas com um carácter pouco estruturado e sistemático e outras que contratualizam entidades externas, retirando à autoavaliação a possibilidade de desenvolvimento de uma cultura organizacional de qualidade e melhoria e confinando-a ao cumprimento da lei.

O estudo de Pinho (2011) indica que num agrupamento onde as lideranças têm a perceção de que a avaliação externa é mais um processo burocrático-formal, sem influência nas dinâmicas internas, mesmo assim, reconhecem que a complementaridade entre as modalidades interna e externa de avaliação contribui para a melhoria sustentada da qualidade e dos serviços educativos prestados.

Os resultados obtidos por Calaxa (2011) apontam para a existência de lideranças motivadas, coadjuvadas por um grupo alargado de docentes, em sintonia com as metas e objetivos delineados pelo e para o agrupamento, pelo diretor.

A investigação de Tavares (2011) revelou que os educadores/professores, de um modo geral, têm representações consentâneas com os aspetos tidos como relevantes no documento orientador da AEE, embora permaneça um nicho de atores que ainda não perfilham aspetos da cultura organizacional vigente durante o processo de AEE.

Os resultados da investigação de Outeiro (2011) evidenciam que 58% dos professores da amostra não possuem conhecimentos sobre a temática da avaliação de escolas e 82% nunca trabalharam na equipa de autoavaliação, contudo, 90% consideram muito importante que os elementos da Direção e da equipa de autoavaliação possuam conhecimentos nesta área.

Os resultados da pesquisa de Andrade (2011) consistiram na apresentação das etapas que constituíram o projeto de intervenção – autoavaliação da escola – corroborando o caminho percorrido desde a divulgação, implementação, até à criação de instrumentos para recolha, tratamento, análise e interpretação de dados.

Do estudo de Cardoso (2011) concluiu-se que a autoavaliação já é um processo implantado nos agrupamentos estudados, porém, constatou-se que a autoavaliação é mais eficaz nos agrupamentos que constroem o seu próprio referencial, de acordo com os seus objetivos, projetos, espaços e recursos do que aqueles que recorrem a empresas externas que, embora eficazes, acusam mais dificuldades em levar a cabo ações de melhoria.

Os resultados do caso estudado por Melo (2011) mostraram-se favoráveis aos propósitos da IGEC, uma vez que este processo de avaliação externa fomentou claramente o trabalho de autoavaliação do Agrupamento e resultou numa oportunidade de melhoria ao nível do desenvolvimento organizacional, da qualidade das aprendizagens, dos resultados escolares dos alunos e do trabalho colaborativo dos diferentes atores escolares.

Os resultados das inquirições de Loureiro (2011) revelam uma permanente preocupação do diretor relativamente aos papéis relacionais e às funções administrativas, na sequência da avaliação externa levada a cabo pela IGEC e processos ativos de tomada de decisão face ao insucesso dos alunos, em determinadas circunstâncias, ou em relação à indisciplina de um grupo de alunos, num determinado contexto.

Considera Lima (2011) que o objetivo deste trabalho foi conseguido, na medida em que se construiu um referencial que permite ajudar as escolas a avaliarem a sua autoavaliação (contemplando as fases de construção, de implementação e de consolidação do instrumento utilizado) contribuindo para a consolidação das práticas autoavaliativas que permitirão identificar os efeitos das medidas tomadas para ajustamento do instrumento autoavaliativo utilizado.

Cabaço (2011) conclui que a autoavaliação de escola, como dispositivo de “prestação de contas” é algo que vem de fora e se impõe à escola, enquanto a autoavaliação, como processo

interno, torna-se aceite e desejada quando compreendida e participada, ou seja, a mudança ocorre quando a capacidade de desenvolvimento profissional e organizacional se realiza coletivamente.

A tese de doutoramento de Reis (2011) leva à constatação de que a assessoria externa é um pilar que pode contribuir para a introdução efetiva dos mecanismos de autoavaliação, assegurando a sua sustentabilidade.

O estudo apresentado na comunicação de Gonçalves; Leite & Fernandes (2011) permitiu identificar os descritores com maior expressão, quer nas classificações mais altas, quer nas mais baixas, atribuídas às escolas, nos relatórios da IGEC.

A comunicação sobre a *Avaliação externa das escolas em Portugal: relações entre o referencial de avaliação da IGE e as classificações atribuídas às escolas* (Gonçalves, Leite & Fernandes, 2011) conclui que há escolas que já conseguem explorar as potencialidades da autoavaliação, embora muitas continuem, aparentemente sem rumo, numa fase de experimentação.

O artigo de Fialho (2011) cumpre o desiderato de divulgar os resultados da avaliação externa das escolas do Alentejo, realizada no ano letivo 2006/2007, visando contribuir para um conhecimento mais substantivo das escolas e do serviço educativo nesta região.

Na comunicação *Modelos e práticas de (auto)avaliação em escolas do Alentejo* (Gomes, Silvestre, Fialho & Cid, 2011) concluiu-se ser necessário que todos os atores organizacionais se responsabilizem pelas avaliações da escola e demonstrem capacidade de utilização dos dados da avaliação externa, da própria autoavaliação e da investigação existente sobre a temática.

A investigação de Bastos (2012) permitiu constatar que há pontos de convergência entre os dois modelos de avaliação de escolas de Portugal e Espanha e divergências no que à avaliação dos professores diz respeito. Apurou-se, também, que a autonomia das regiões autónomas dos dois países não se relaciona de forma expressiva, com o sucesso escolar.

Concluiu-se na pesquisa levada a cabo por Brigas (2012) que não existem diferenças significativas entre os modelos de avaliação dos quatro países analisados. A matriz conceptual, isto é, aquilo que se avalia, como se avalia e quem avalia, é muito semelhante nos quatro países. Também o objetivo da avaliação externa das escolas se centra em dois eixos fundamentais: a prestação de contas e o incremento da melhoria no desempenho das escolas.

Do trabalho investigativo de Carvalho (2012) parece poder concluir-se que o processo de autoavaliação levado a cabo na escola de Rio Tinto revela uma estruturação sólida, territorializada

por atores educativos com vontade de promover a melhoria contínua e sustentada, rumo ao sucesso e à excelência.

A investigação de Maio (2012) conclui que a aplicação do primeiro ciclo de avaliação, através do desenvolvimento de processos de melhoria da qualidade de serviço prestado, influenciou o segundo ciclo avaliativo, nomeadamente nos planos de ação para colmatar pontos fracos detetados e melhorar o processo de gestão da escola.

As conclusões de Nunes (2012) põem em evidência a ligação entre o desenvolvimento da qualidade e da avaliação, inerente a um sistema descentralizado e profissionalizado, em que as escolas assumem e aceitam que os resultados da sua autoavaliação sejam postos em causa a partir dos resultados da avaliação externa.

Os resultados apontados na comunicação *Os contraditórios na Avaliação Externa das Escolas. Consensos e divergências* (Fialho, Saragoça, Silvestre & Gomes, 2013) evidenciam que, em geral, os relatórios da IGEC produzem impactos e efeitos maioritariamente positivos, sendo globalmente assumidos como um instrumento potenciador de autorregulação escolar e de aprendizagem e melhoria contínuas.

### **1.2.3. Recomendações**

Correia (2006) adverte para a necessidade de se investigar como é que as escolas elaboram planos de melhoria. Batista (2007) propõe que se elabore um plano de melhoria do processo de autoavaliação. Nunes (2008) sugere que se dê continuidade ao projeto, de forma a transformar a avaliação interna da escola num processo coerente e participado.

Gonçalves (2009) recomenda que, em futuros trabalhos, se investigue como é que as Escolas e Agrupamentos elaboram os seus planos de melhoria; que prioridades presidem à elaboração de planos de ação promotores de melhoria e que diferenças poderão ocorrer, numa escola ou agrupamento, entre os resultados obtidos numa primeira e segunda avaliação externas. Tomé (2009) considera necessário realizar estudos para avaliar o impacto real da autoavaliação. Mourão (2009) sugere que se realizem estudos sobre a melhoria da articulação intra e entre ciclos; implementação de uma cultura de excelência nas escolas; implicação da comunidade escolar e educativa e desenvolvimento de projetos de melhoria, enunciados no principal documento estratégico do Agrupamento, ou seja, no Projeto Educativo. As conclusões do estudo de Rodrigues (2009) levantaram algumas dúvidas a merecerem um desenvolvimento mais cuidado em trabalhos futuros, a saber: (i) será que as práticas avaliativas fazem parte de uma avaliação holística da

organização escolar ou de uma avaliação parcelar? (ij) Até que ponto a autoavaliação desenvolvida pelas escolas se reveste de um carácter formal ou informal. Uma vez que a investigação desenvolvida por Henriques (2009) teve como destinatários os presidentes/diretores das escolas públicas da Região Autónoma da Madeira, sugere-se que seria importante realizar novas investigações, com uma maior abrangência de sujeitos e em toda a tipologia de escolas da Região Autónoma da Madeira para se ficar com uma visão mais avalizada do que se passa em termos de autoavaliação nesta região. O ensaio de Sá (2009) propõe a superação de uma visão simplista e gerencialista da escola, colocando-a ao serviço da qualidade democrática. O artigo de Fialho (2009a) sugere a consolidação de processos e autoavaliação, no âmbito de uma cultura colaborativa, indutora de mudanças. O outro artigo da mesma autora (2009b) reforça a ideia de promover a cultura colaborativa e liderança transformadora que permitam à escola responder aos desafios atuais.

Lopes (2010) propõe que se desenvolvam estudos sobre a aprendizagem profissional e organizacional, na sequência da AEE. Domingos (2010) considera que seria interessante investigar a interação entre a *autonomia mitigada* das escolas e este sistema de avaliação e perceber o impacto que a avaliação externa de escolas teve no nosso sistema e na organização e gestão das escolas. Fonseca (2010) chama à atenção para a necessidade de se investigar a falta de complementaridade entre a imagem transmitida nos relatórios, acerca da autoavaliação, e a realidade vivida nas escolas, tendo em conta que, geralmente, perante uma avaliação externa, a comunidade educativa procura realçar os aspetos mais positivos, arredando os menos favoráveis. Pinto (2010) sugere que o processo de avaliação externa enferma de falta de sequencialidade no apoio e acompanhamento, em especial às escolas com piores resultados para que possam, efetivamente, ultrapassar os pontos fracos identificados no relatório, sendo necessário fazer mais estudos sobre o assunto. Santos (2010) propõe que, futuramente se desenvolvam estudos sobre as perceções dos atores que estão no terreno sobre os efeitos da avaliação externa e, também, verificar a sua articulação com a avaliação do desempenho docente. Rebordão (2010) recomenda investigar a relação entre a autoavaliação para a melhoria e o tipo de liderança. Faria (2010) recomenda que se investigue a relação entre a gestão educacional orientada para o mercado e os resultados escolares. Simões (2010) considera relevante fazer entrevistas a grupos alargados de atores. Fialho, Laranjeira, Lavado e Paulino (2010) propõem que se investiguem os constrangimentos ao cumprimento dos objetivos das escolas. Pacheco (2010) considera necessário

conhecer o impacto da AE nas escolas, de modo a que a qualidade da escola possa ser constantemente melhorada. Fialho, Oliveira e Ferrinho (2010) propõem que se investigue a interação entre AEE e autoavaliação para que delas se tire o máximo proveito.

Maia (2011) sugere a necessidade de se realizarem estudos sobre o envolvimento das lideranças no processo de autoavaliação, tornando-o um processo holístico, sistemático e contínuo, promotor da excelência nas escolas. Pinho (2011) considera pertinente explorar os efeitos das alterações prescritas no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, nos processos de liderança praticados na organizações escolares e a relação entre as perceções sobre a AEE e a utilização do conhecimento produzido através deste processo. Calaxa (2011) sugere que se estude a relação entre a AEE e a autoavaliação, no que concerne à introdução de melhorias efetivas. Tavares (2011) aventa como prioritário a realização de mais estudos que permitam conhecer e perceber de que forma o processo de avaliação externa poderá potenciar, de uma forma efetiva, mudanças na cultura organizacional conducentes ao desenvolvimento pessoal e organizacional. A sugestão de Outeiro (2011) vai no sentido de se aprofundar a temática da autoavaliação, nas diferentes fases de implementação, nomeadamente, antes, durante e após a sua realização. Cardoso (2011) refere que, dado que o seu estudo apenas contemplou a opinião dos docentes, seria profícuo, em estudos futuros, auscultar a opinião dos encarregados de educação, dos alunos e dos não docentes sobre a temática da avaliação da qualidade para que a imagem de toda a comunidade educativa possa ser tida em conta num plano de melhoria. Nas advertências finais, Melo (2011) recomenda a realização de outros estudos que indaguem até que ponto a diversidade de idiosincrasias nas organizações é considerada, a construção do organograma da escola que mostre como é que a organização escolar se envolve, com responsabilidades diferentes, nas metas que são estabelecidas nas ações de melhoria sobre os pontos fracos identificados pela avaliação externa e a problemática das competências das lideranças no planeamento e nas estratégias para que a avaliação provoque a mudança que é requerida no âmbito da avaliação das unidades de gestão. Recomenda Loureiro (2011) que a “presença” do diretor seja mais notada e a sua ação mais centrada na “gestão da liderança” e nos papéis relacionais, em detrimento das funções administrativas, mobilizando toda a comunidade educativa para uma participação mais efetiva na vida do agrupamento, contribuindo deste modo para a melhoria do “clima de escola”. Para futuras investigações, Reis (2011) sugere que se realizem estudos de caso que possibilitem aprofundar o que se passou em alguns estabelecimentos de ensino que recorreram a assessoria externa no processo de autoavaliação,

contrapondo-os com outros que não tivessem utilizado este recurso e proceder a uma análise mais profunda e comparativa dos relatórios de avaliação externa feitos nos anos posteriores aos deste estudo, no sentido de se construir o histórico necessário a um contributo válido para a melhoria contínua das organizações educativas. Terrasêca (2011) propõe a construção de um programa avaliativo com acompanhamento de uma figura externa. Gonçalves, Leite e Fernandes (2011) consideram premente a realização de estudos sobre a meta-avaliação da autoavaliação. Fialho (2011) chama a atenção para a necessidade de se investigar o envolvimento dos atores escolares no processo de autoavaliação como uma estratégia de melhoria. Silvestre, Fialho e Cid (2011) sugerem a necessidade de repensar o atual modelo de AEE, com vista ao crescimento organizacional. Torres (2011) propõe que o desafio das escolas passa pela dinamização de grupos de liderança, em detrimento de *performances* individuais.

Bastos (2012) considera premente que se investigue o porquê da centralidade dos resultados nos modelos de avaliação externa. Brigas (2012) considera que, para atingir as finalidades da avaliação externa, poderão realizar-se novas abordagens que tenham em consideração a valorização de estratégias de formação de professores, as políticas de inovação, planos de desenvolvimento concertados com outras escolas e o aprofundamento de uma visão partilhada de escola, enquanto serviço público, que tem o dever de prestar contas e melhorar o seu desempenho. A pesquisa de Carvalho (2012) faz emergir a necessidade de promover ações e estudos que tornem possível o intercâmbio das boas práticas alcançadas naquele estudo de caso. Maio (2012) recomenda que cada escola aprofunde o conhecimento do meio e da comunidade educativa para dar resposta aos problemas. O projeto de Nunes (2012) adverte para o interesse de se realizarem estudos sobre o impacto da AEE na promoção do desenvolvimento organizacional e da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, através do reforço e da articulação entre a avaliação externa e a autoavaliação das escolas.

Fialho, Saragoça, Silvestre e Gomes (2013) sugerem que se desenvolvam mais estudos sobre o impacto da AEE na mudança organizacional e ao nível da sala de aula. Num outro estudo (2013b), sugerem que a melhoria do atual modelo de AEE deverá contemplar a atuação e idoneidade dos avaliadores.

De seguida, sistematizamos o panorama da investigação sobre a AEE, em Portugal, em formato de quadro e seguindo uma ordem cronológica, contemplando os seguintes aspetos: ano, autor (es),

natureza do trabalho, instituição/periódico/evento, objetivos, conclusões, recomendações e perspetivas futuras:

**Quadro 1- Investigação sobre a AEE em Portugal**

Ano	Autor (es)	Natureza do trabalho/ Instituição/ Periódico/ Evento	Objetivos	Conclusões	Recomendações e perspetivas futuras
2006	Correia, S.	Dissertação de Mestrado U. Minho	Conhecer os dispositivos de autoavaliação desenvolvidos nas escolas públicas (DREN)	Os dispositivos de autoavaliação assentam numa perspetiva de subjetividade, ao invés da AEE, e sem complementaridade entre as duas	Investigar como é que as escolas elaboram os seus planos de melhoria
2007	Batista, M.	Dissertação de Mestrado U. Aberta de Lisboa	Conhecer as perceções dos professores/educadores sobre a autoavaliação	A autoavaliação contribui para a melhoria do serviço educativo daquele agrupamento, mas a AEE não é desejada	Elaborar um plano de melhoria do processo de autoavaliação
2008	Nunes, E.	Dissertação de Mestrado F.P.C.E. da U. de Lisboa	Avaliar os resultados alcançados pelo PAVE como instrumento orientador de autoavaliação	O projeto de autoavaliação desenvolvido permitiu a candidatura da escola à AEE	Dar continuidade ao projeto, de forma a permitir transformar a avaliação da escola num processo coerente e participado
2008	Simões, M.	Dissertação de Mestrado U. Católica Portuguesa de Viseu	Analisar um relatório da IGE, com base num parecer do CNE	A AEE segue modelos europeus, afastando-se do programa NCLB dos EUA e procura realizar recomendações do CNE	Não aplicável
2009	Gonçalves, M.	Dissertação de Mestrado F.C.E. da U. de Lisboa	Compreender o processo de AEE e o impacto do relatório na comunidade educativa	O Agrupamento melhorou quase todos os pontos fracos indicados no relatório da IGE.	Investigar como é que as escolas elaboram os seus planos de melhoria e que prioridades estabelecem
2009	Tomé, J.	Dissertação de Mestrado F.P.C.E. da U. de Lisboa	Estudar o contributo da AEE na organização, gestão e avaliação organizacional	A autoavaliação não é partilhada pela generalidade da comunidade educativa e não tem impacto real nas escolas, como estratégia de melhoria	Realizar estudos para verificar a utilização da autoavaliação como um instrumento de melhoria
2009	Mourão, M.	Dissertação de Mestrado F.P.C.E da U. de Lisboa	Descrever e conhecer o processo de autoavaliação num agrupamento	A autoavaliação foi sentida como um incentivo à mudança e melhoria, mas reconhece-se a necessidade de acompanhamento ao trabalho realizado	Realizar estudos sobre a melhoria da articulação intra e entre ciclos
2009	Rodrigues, M.	Dissertação de Mestrado Departamento de Ciências	Analisar as práticas de autoavaliação no aperfeiçoamento	Os processos avaliativos têm uma importância efetiva na qualidade do ensino, devendo haver mais	Verificar se as práticas avaliativas são holísticas ou parcelares; se a autoavaliação tem um

		da Educação: Funchal	das práticas	formação sobre o assunto.	caráter formal ou informal.
2009	Henriques, J.	Dissertação de Mestrado Departamento de Ciências da Educação: Funchal	Conhecer as práticas de autoavaliação nas escolas e construir um referencial de autoavaliação	A maioria das escolas tem hábitos de autoavaliação informal, embora se reconheça o seu impacto na vida da escola.	Realizar outras investigações com mais abrangência de sujeitos e em todo o tipo de escolas da Madeira.
2009	Sá, V.	Ensaio Scielo, Rio de Janeiro	Discutir as lógicas e racionalidades em tensão na autoavaliação das escolas	Há práticas avaliativas que evidenciam efeitos colaterais, na medida em que ignoram a “complexidade” da escola como organização.	Superação da visão simplista e redutora da escola, resgatando-a da avaliação gerencialista e colocá-la ao serviço de uma agenda de “qualidade democrática”
2009	Fialho, I.	Artigo, <i>Ensino, qualidade e ensino de professores</i> . U. de Évora	Analisar os relatórios da AEE do Alentejo, centrada nos domínios e fatores com menores classificações	Produção de um conjunto de considerações para reverter os pontos fracos dos relatórios da IGE.	Promover uma cultura de escola colaborativa e de liderança transformadora para responder aos desafios da escola atual
2009	Fialho, I.	Artigo Universidade de Évora	Analisar o percurso da AEE na última década, programas e modelos	Síntese de caracterização de programas e modelos de avaliação de escolas e articulação entre autoavaliação e avaliação externa	Consolidar processos de autoavaliação e promover uma cultura colaborativa, indutiva de mudanças desejadas
2009	Terrasêca, M. e Coelho, C.	Comunicação X Congresso da SPCE, Instituto Politécnico de Bragança	Discutir os conceitos de avaliação interna, externa e autoavaliação e sua complementaridade	É fundamental e desejável a complementaridade entre a AEE, a avaliação interna e a autoavaliação	Investigar as especificidades da autoavaliação como um processo de reflexão dos atores sobre as suas práticas
2010	Lopes, G.	Dissertação de Mestrado F.P.C.E. da U. de Coimbra	Analisar o impacto da AEE na aprendizagem profissional e organizacional	A AEE teve um impacto muito positivo na aprendizagem profissional e organizacional, com repercussões nos resultados académicos	Desenvolver estudos sobre a aprendizagem profissional e organizacional dos sujeitos e das instituições envolvidos na AEE
2010	Domingos, C.	Dissertação de Mestrado U. de Aveiro	Avaliar o impacto da AEE no desenvolvimento organizacional e melhoria do ensino-aprendizagem	A AEE teve um impacto muito positivo, levando à implementação de práticas pedagógicas, com reflexo nos resultados dos alunos.	Investigar a interação entre a autonomia mitigada das escolas e o sistema de AEE.
2010	Fonseca A.	Dissertação de Mestrado U. de Aveiro	Analisar a relação entre os resultados da AEE e os resultados nos exames de 9º e 12º anos	A AEE tem um teor meramente burocrático, havendo um contágio positivo entre os resultados nos rankings e as classificações dos relatórios da IGE.	Investigar a não complementaridade entre a imagem transmitida nos relatórios acerca da autoavaliação e a realidade vivida nas escolas
2010	Pinto, D.	Dissertação de Mestrado FPCE da U.	Discutir a forma como o processo de AEE pode	A AEE tem vindo a agir, cada vez mais, na lógica de acompanhamento e apoio	Estudar a sequencialidade no apoio e acompanhamento pelo

		do Porto	contribuir para a melhoria do sistema educativo		processo de AEE.
2010	Santos, A.	Dissertação de Mestrado FPCE da U. do Porto	Verificar o contributo da AEE na melhoria do sistema educativo e autoavaliação	As classificações atribuídas à autoavaliação nos relatórios da IGE revelam ser uma prática pouco consolidada.	Estudar as perceções dos vários atores sobre os efeitos da AEE e a sua articulação com a avaliação do desempenho docente.
2010	Frade, A.	Dissertação de Mestrado Instituto de Educação da U. de Lisboa	Verificar a importância e consequências da AEE na melhoria de uma escola da Marinha de Guerra Portuguesa	A complementaridade entre a AEE e a autoavaliação propicia a eficácia e a melhoria da qualidade educativa.	Criação de referenciais de qualidade – base para cada área de formação, a partir dos quais a Marinha se possa orientar
2010	Curado, I.	Dissertação de Mestrado Instituto de Educação da U. de Lisboa	Compreender o impacto da autoavaliação numa escola secundária	A autoavaliação encontrou resistência dos atores educativos, mas trouxe mudanças de mentalidades e comportamentos.	É necessário fazer um diagnóstico consensual que permita definir programas de melhoria do funcionamento da escola.
2010	Rebordão, M.	Dissertação de Mestrado Instituto de Educação da U. de Lisboa	Abordar a autoavaliação numa perspectiva de melhoria dos processos educativos	A autoavaliação é o método ideal para a melhoria das escolas e está associada a uma liderança democrática e participativa.	Investigar a relação entre o contributo da autoavaliação para a melhoria e o tipo de liderança
2010	Faria, S.	Dissertação de Mestrado U. do Minho	Perceber a função do diretor e da gestão na aplicação do Neoliberalismo e dos quase mercados em educação	A gestão escolar projeta a imagem da escola com base nos bons resultados dos alunos e da avaliação externa.	Investigar a relação entre a gestão educacional orientada para o mercado e os resultados escolares
2010	Simões, G.	Tese de Doutoramento Instituto de Educação da U. de Lisboa	Compreender a relação entre as práticas de avaliação interna e a regulação social da educação	A autoavaliação ainda não se configura como estratégia interpelativa das práticas, emergindo num quadro global de exterioridade.	Recomenda-se incluir entrevistas com alguns grupos de atores, como funcionários administrativos, técnicos de psicologia e membros da assembleia
2010	Fialho, Laranjeira, Lavado e Paulino	Comunicação XI Congresso da AEPEC, U. de Évora	Comparar os resultados obtidos pelas escolas e agrupamentos do Alentejo na AEE	A AEE tem um papel fundamental na medição da melhoria da qualidade no sistema de ensino.	Investigar os constrangimentos ao cumprimento dos objetivos das escolas, nomeadamente a fraca participação dos pais
2010	Pacheco J.	Comunicação Seminário <i>Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto.</i> U.	Analisar o enquadramento da AEE em teorias e paradigmas; Problematizar modelos	O modelo português carece de enquadramento teórico do conceito e paradigmas de avaliação: modelo ateuórico, técnico, circunscrito a uma explicação dos seus objetivos e estrutura	É necessário conhecer qual o impacto da AE nas escolas e na comunidade e de que modo a qualidade da escola pode ser constantemente melhorada

		do Minho			
2010	Fialho, Silvestre e Gomes	Comunicação XI Congresso da AEPEC, U. de Évora	Indagar os objetivos da AE e interna que contribuem para a inclusão e excelência	A preocupação com os resultados condiciona a atuação dos agentes educativos como se a excelência se restringisse à AEE e Exames	Necessidade de se promoverem discussões sobre a avaliação, conforme os seus impactos no sistema educativo
2010	Fialho, Oliveira e Ferrinho	Comunicação XI Congresso da AEPEC, U. de Évora	Perceber a forma como as escolas avaliam a qualidade do seu funcionamento para melhorar o seu desempenho	Quer a AEE quer a autoavaliação constituem boas oportunidades de conhecimento e reflexão essenciais para a melhoria da função educativa	É necessário otimizar os processos de avaliação externa e autoavaliação para deles se tirar o máximo proveito
2011	Maia, I.	Dissertação de Mestrado Faculdade de Economia, U. de Coimbra	Diagnosticar os processos de autoavaliação existentes nas escolas e o impacto da AEE na autoavaliação	As escolas estão a aprofundar os seus processos de autoavaliação, embora com níveis de maturidade muito diferenciados.	Estudar o envolvimento das lideranças no processo de AEE.
2011	Pinho, P.	Dissertação de Mestrado Universidade Aberta de Lisboa	Verificar o tipo de liderança das escolas e as lógicas de resposta aos resultados da AEE	Mesmo sentido como um processo burocrático-formal, pelas lideranças, a AEE contribui para a melhoria sustentada.	Explorar os efeitos das alterações dos processos de liderança (DL75 /2008), relacionando-as com as classificações atribuídas pela AEE.
2011	Calaxa, H.	Dissertação de Mestrado Faculdade de Economia, U. de Coimbra	Averiguar o papel das lideranças na melhoria sustentada, a partir do processo de AEE	Existência de lideranças motivadas, em sintonia com os objetivos delineados pelo diretor.	Investigar a reflexão sobre os resultados da autoavaliação e a consequente introdução de melhorias efetivas
2011	Tavares, A.	Dissertação de Mestrado Universidade Aberta de Lisboa	Conhecer as representações sociais de “escola de qualidade” na cultura organizacional de escolas com pouca qualidade	A maioria dos professores tem representações sobre cultura organizacional, consentâneas com as da AEE.	Estudar a forma como a AEE poderá potenciar mudanças na cultura organizacional.
2011	Outeiro, M.	Dissertação de Mestrado FCSH, U. Fernando Pessoa, Porto	Conhecer a atitude dos professores do 3º ciclo e secundário, relativamente à autoavaliação	Mais de metade dos professores da amostra não tem conhecimentos sobre avaliação de escolas, embora considerem que a direção e a equipa de autoavaliação os devam possuir.	Aprofundar o estudo da temática da autoavaliação nas diferentes fases de implementação.
2011	Andrade M.	Dissertação de Mestrado Instituto de Educação da U. de Lisboa	Perceber a importância da autoavaliação das escolas na tomada de decisões com vista à melhoria	Construção de um projeto de intervenção para a autoavaliação da escola.	É importante construir uma equipa de coordenação do projeto e envolver os vários atores, criando um clima de confiança e participação

2011	Cardoso S.	Dissertação de Mestrado Faculdade de Economia, U. de Coimbra	Conhecer as percepções dos docentes sobre a autoavaliação do seu agrupamento	A AEE fomentou o trabalho de autoavaliação do Agrupamento e resultou numa oportunidade de melhoria.	Auscultar a opinião dos Encarregados de Educação, alunos e não docentes sobre a avaliação da qualidade.
2011	Silva, M.	Dissertação de Mestrado U. do Minho	Discutir o papel da AEE na mudança e melhoria numa organização escolar	A AEE contribuiu para a melhoria da organização escolar.	Alargar o âmbito do estudo a outros contextos educativos, através de uma metodologia mais extensiva
2011	Pereira, R.	Dissertação de Mestrado U. do Minho	Perceber se a AE e interna contribuem para a melhoria da prestação do serviço educativo	Relação débil entre avaliação institucional e melhoria na prestação do serviço educativo, traduzida em medidas pontuais, inconsistentes	Investigar se a complementaridade entre a AEE e interna contribuem para a melhoria da prestação do serviço educativo
2011	Melo, C.	Dissertação de Mestrado U. de Aveiro	Perceber o contributo da AEE para a melhoria das práticas e resultados da escola	O processo de AEE fomentou a autoavaliação do Agrupamento	Investigar o envolvimento das escolas nas ações de melhoria propostas pela AEE.
2011	Loureiro J.	Dissertação de Mestrado Instituto de Educação da U. de Lisboa	Avaliar a influência da AEE na liderança e tomada de decisão do diretor de um agrupamento	A AEE desencadeou processos ativos de decisão face ao insucesso e indisciplina.	Recomenda que o papel do diretor se centre mais na gestão da liderança e nos papéis relacionais, em detrimento das funções administrativas.
2011	Lima, G.	Dissertação de Mestrado Instituto Politécnico de Bragança	Elaborar um referencial autoavaliativo no sentido da melhoria dos resultados e prestação de contas	Construção de um referencial de avaliação da autoavaliação.	Realizar estudos de sensibilização dos agentes das escolas para a meta-avaliação da sua autoavaliação
2011	Cabaço, M.	Dissertação de Mestrado Instituto de Educação da U. de Lisboa	Descrever o processo de autoavaliação de uma escola, enquanto aprendizagem organizacional	A autoavaliação como processo interno é aceite e desejada em prol do desenvolvimento profissional e organizacional.	Estudar o papel da autoavaliação na construção de dinâmicas organizacionais de maturação e aprendizagem
2011	Reis, M.	Tese de Doutoramento Universidade de Aveiro	Problematizar o papel dos assessores externos na autoavaliação das escolas	A assessoria externa pode contribuir para a autoavaliação sustentada.	Realização de estudos de caso que possibilitem aprofundar o recurso à assessoria externa no processo de autoavaliação.
2011	Terrasêca, M.	Comunicação <i>Seminário Avaliação das Escolas dos Ensinos</i>	Responder à questão "avaliar para quê?"	Avaliar para regular, para melhorar, para formar, para a participação cidadã.	Construir um programa avaliativo com acompanhamento de uma figura externa dispensável, logo que

		<i>Básico e Secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo</i> Lisboa: CNE			esteja consolidada a nova cultura de avaliação
2011	Gonçalves, Leite e Fernandes	Comunicação XI Congresso da SPCE, Instituto Politécnico da Guarda	Compreender a relação entre o referencial da IGEC e as classificações atribuídas às escolas	Há escolas que já conseguem explorar potencialidades da autoavaliação, outras não.	Promover estudos sobre a meta-avaliação da autoavaliação
2011	Gomes, Silvestre Fialho e Cid	Comunicação XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. U. da Corunha.	Conhecer as práticas de autoavaliação das escolas e identificar os referenciais adotados	É necessário que todos os atores organizacionais se responsabilizem pelas avaliações da escola e a sua função na promoção da qualidade	A avaliação das organizações escolares é uma necessidade emergente, sendo importante que as escolas se constituam, como organizações aprendentes
2011	Fialho, I.	Artigo Edições Pedagogo	Avaliar a qualidade alcançada pela AEE no planeamento organizacional e credibilização da escola pública	Divulgação dos resultados da AEE do Alentejo para um conhecimento mais substantivo das escolas da região.	Investigar o envolvimento dos atores escolares no processo de autoavaliação da escola, como uma estratégia de melhoria
2011	Silvestre Fialho e Cid	Artigo Revista de Enfermagem UFPE	Identificar os fatores de uma avaliação positiva dos resultados, a partir dos relatórios da IGEC	Foram identificados 16 indicadores de uma avaliação positiva de aspetos organizacionais e 3 de uma avaliação não positiva	A investigação sugere a necessidade de repensar o atual modelo de AEE com vista ao crescimento organizacional das escolas
2011	Torres, L.	Artigo Elo 18, 1, 27-36.	Avaliar a influência da AEE na cultura, missão estratégica, pedagogia e liderança das escolas	Existe um desajustamento entre a avaliação institucional que pressiona para a uniformidade e as agendas democráticas e participativas dos atores	O desafio poderá passar pela dinamização de grupos de liderança nas escolas e menos no culto do indivíduo e da performance individual
2012	Bastos, E.	Dissertação de Mestrado Universidade Aberta de Lisboa	Confrontar modelos de avaliação de escolas, professores e alunos de Portugal e Espanha	Há pontos de convergência entre os modelos de AEE de Portugal e Espanha.	Investigar o porquê da centralidade dos resultados escolares nos modelos de avaliação externa
2012	Brigas, J.	Dissertação de Mestrado Universidade Aberta de Lisboa	Comparar o modelo de AEE em Portugal com o de Inglaterra, França e Espanha	Não existem diferenças significativas entre os modelos de avaliação dos quatro países analisados.	Sugere que a AEE valorize outras abordagens como: a formação de professores, políticas de inovação, planos de desenvolvimento interescolas.
2012	Carvalho, G.	Dissertação de Mestrado	Analisar o trabalho da	O processo de autoavaliação, na escola de	Promover estudos que permitam o intercâmbio

		E.S.E. Paula Frassinetti, Porto	equipa de autoavaliação de uma escola secundária	Rio Tinto, revelou uma estruturação sólida rumo ao sucesso e excelência.	das boas práticas.
2012	Maio, M.	Dissertação de Mestrado de Instituto de Educação Universidade Lusófona do Porto	Averiguar o contributo da autoavaliação para o processo global da gestão da escola	O 1º ciclo da AEE influenciou o 2º, sobretudo nos planos de ação.	Recomenda-se que cada escola aprofunde o conhecimento do meio e da comunidade para dar resposta aos problemas e formar cidadãos mais ativos
2012	Nunes, J.	Dissertação de Mestrado de Instituto de Educação da U. de Lisboa	Conhecer o impacto da AEE como instrumento de consolidação de uma cultura de avaliação	A qualidade da escola está ligada à aceitação de que os resultados da sua autoavaliação sejam postos em causa pela AEE.	Estudar o impacto da AEE na promoção do desenvolvimento organizacional e pedagógico, articulando AEE e autoavaliação.
2013	Fialho, Saragoça, Silvestre e Gomes	Comunicação Seminário Avaliação externa de escolas. Percursos, consensos e divergências, FPCE, U.Porto	Analisar os consensos e divergências entre relatórios e contraditórios	Os relatórios da IGEC produzem impactos e efeitos maioritariamente positivos.	Sugere-se que a subjetividade e idoneidade dos avaliadores deverão ser tidas em conta na melhoria do atual modelo de AEE
2013	Fialho; Saragoça; Silvestre e Gomes	Comunicação oral -Colóquio Cabo-Verdiano de Educação, Praia, Cabo Verde.	Analisar o impacto da AEE nas mudanças organizacionais e na sala de aula	A AEE produz mais impacto ao nível organizacional do que na sala de aula.	Desenvolver mais estudos sobre o impacto da AEE na mudança organizacional e em contexto de sala de aula

#### 1.2.4.Principais conclusões dos estudos realizados em Portugal

Do percurso efetuado pelos estudos académicos produzidos, em Portugal, no âmbito da AEE, constata-se que a investigação começou com abordagens quantitativo-qualitativas, geralmente complementares, centradas na autoavaliação - um dos efeitos pretendidos pela AEE que consistia na promoção de uma cultura de autoavaliação em cada escola/agrupamento (CNE, 2010). Paulatinamente e, sobretudo a partir de 2010, o enfoque passou a privilegiar o impacto do relatório da IGE ao nível pedagógico-organizacional, materializado na capacidade de resposta das lideranças aos pontos fortes e fracos apontados. Em 2011 - o ano mais pródigo em estudos e em que se cumpria o 1ºciclo da AEE - paralelamente à transversalidade e recorrência do tema da autoavaliação - começa a ganhar relevo o contributo da AEE para a melhoria e qualidade do serviço educativo. Em 2012, prossegue esta linha investigativa, introduzindo-se uma nova linha temática: a análise dos contraditórios, no sentido de analisar consensos e divergências em relação aos relatórios e, em

2013, o enfoque recai sobre o impacto e efeitos da AEE nas mudanças organizacionais e na sala de aula.

Das conclusões dos estudos emergem consensos e novos focos de interesse. As classificações atribuídas à autoavaliação nos relatórios revelam que nem todas as escolas possuem um processo autoavaliativo consolidado, verificando-se níveis de maturidade muito desiguais e que aquelas que constroem o seu próprio referencial, participado pela generalidade da comunidade educativa, conseguem reverter melhor as insuficiências apontadas, mediante a conceção de planos de melhoria eficazes. Igualmente consensual é a perceção de que a AEE produz impacto e efeitos globalmente positivos nas escolas e que os relatórios da IGEC, apesar da sua *performance* burocrático-formal, têm reflexos vantajosos nas dinâmicas internas, sobretudo na criação de estratégias de combate ao insucesso, devido à centralidade atribuída aos resultados escolares.

As perspetivas para estudos futuros prendem-se a com a necessidade de investigar de que forma a AEE pode potenciar a mudança da cultura organizacional; a mudança pedagógico-curricular, dentro e fora da sala de aula; o papel do diretor no envolvimento das lideranças intermédias no processo de autoavaliação e nas ações de melhoria; a articulação intra e interciclos; a sequencialidade no apoio e acompanhamento às escolas intervencionadas; a articulação da AEE com a avaliação do desempenho docente e com a formação de professores; o intercâmbio de boas práticas, planos de desenvolvimento concertados com outras escolas; responsabilização e prestação de contas; auscultação da opinião dos Encarregados de Educação, alunos e não docentes sobre o impacto da AEE, mas também a uniformização de critérios éticos e processuais na atuação dos avaliadores. Todas estas perspetivas poderão, futuramente, mostrar-se significativas para a investigação, se se pretender dar à AEE a dimensão e extensão devidas, pelo incremento de dinâmicas internas que façam sentido para todos e com tradução em resultados escolares e educacionais cada vez mais significativos.

Inserida neste contexto mais amplo, a problemática da presente tese propõe-se estudar as conceções das lideranças intermédias acerca do processo de AEE e do impacto e efeitos que teve e tem nas suas práticas curriculares, imbricando nas linhas investigativas sugeridas pelos estudos analisados, com pregnante legitimidade e utilidade.

Em jeito de conclusão, importa referir brevemente que as universidades que mais têm publicado sobre a AEE são as Universidades do Minho, do Porto, de Évora, do Algarve, de Coimbra e de Lisboa, que integram o Projeto da FCT a que já se fez aludência. Até ao momento, a

Universidade do Minho organizou dois seminários (*Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto; Avaliação Externa das Escolas: que futuro?*); a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto organizou o seminário *Avaliação Externa das Escolas: princípios, processos e efeitos*; a Universidade de Évora organizou o seminário *Avaliação Externa das Escolas: percursos, consensos e divergências*; a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra foi responsável pelo seminário *Avaliação Externa das Escolas para a Melhoria Educacional* e a Universidade do Algarve promoveu o seminário *Avaliação Externa das Escolas: Contributos da Investigação*.

Ao longo deste capítulo detivemo-nos com a problemática que enforma esta investigação, seguida da análise sintético-descritiva e integradora do estado da arte sobre a AEE, durante o seu 1<sup>o</sup> ciclo, contemplando os enfoques conceituais e metodológicos privilegiados, a sua evolução, áreas de maior consenso e discussão, perspectivas futuras, instituições e eventos que se dedicam à temática e o enquadramento da presente tese neste contexto mais amplo. No próximo capítulo, analisa-se o fenómeno da globalização e, decorrente dele, o impacto das instituições transnacionais sobre os sistemas educativos europeus e nacionais, no âmbito da avaliação externa das escolas.

## CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS NO CONTEXTO GLOBAL E EUROPEU

### Introdução

No decurso deste capítulo intenta-se analisar o projeto de desenvolvimento global, comumente designado de *globalização*, de forma a compreender o impacto de instituições transnacionais nos sistemas educativos europeus, particularmente em matéria de Avaliação Externa das Escolas. A análise terá por base a revisão de conceitos-chave, principais tendências, impactos e perspectivas de mudança sistematizados em três relatórios de instituições transnacionais (*Eurydice*, 2004; OCDE, 2009; OCDE, 2013). Sendo a atualidade marcada pelo fenómeno da globalização, é forçoso admitir que as decisões educativas nacionais ultrapassam o nível insular do Ministério ou do Estado, acusando os ditames e influência de organismos supranacionais. No caso da Avaliação Externa das Escolas, esta influência é incontornável e subordinada a uma agenda dupla global, porque delineada por organizações transnacionais, como a OCDE, e europeia, devido ao efeito direto da União Europeia sobre as políticas dos Estados-membros, em geral, e da educação, em particular (Seabra, Morgado & Pacheco, 2013).

### 2.1. O impacto das instituições transnacionais nos sistemas educativos europeus

O fim da 2ª Guerra Mundial espoletou a necessidade de projetar um sistema de organizações internacionais, de cariz intergovernamental, tendo em vista o desenvolvimento dos países europeus, em duas vertentes: a inovação tecnológica e a educação. Para cumprir este desiderato, foram criadas, entre outras, a ONU, UNESCO, OCDE, Banco Mundial e FMI<sup>4</sup> cuja preocupação foi traçar um roteiro que permitisse a cada Estado-Nação proceder à reforma da educação para atingir o desenvolvimento almejado (Stoer, Cortezão & Correia, 2001), o que, na opinião de Teodoro (2001) deu um valioso impulso à internacionalização das problemáticas inerentes à educação. A aposta na ciência e na educação como alfaías para alavancar o progresso e o crescimento económico levou à criação, em 1970, do comité de educação da OCDE, que ajudou a difundir a *teoria do capital*

---

<sup>4</sup> ONU – Organização das Nações Unidas;

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

FMI - Fundo Monetário Internacional

*humano*, enunciada por Schultz em 1960, e contribuiu para legitimar cientificamente a aposta na educação e no desenvolvimento dos sistemas educativos (*idem*). A partir da década de sessenta, a OCDE começou a realizar exames anuais nos países membros para avaliar o real estado do ensino científico e técnico, paralelamente à enérgica ação da UNESCO e do Banco Mundial na elaboração de projetos e relatórios para a política educativa.

A integração de Portugal na Comunidade Europeia, em 1986, proporcionou a participação em projetos transnacionais que colaboraram para a utilização de linguagens e pensamentos comuns em matéria de reforma educativa, no sentido da modernização e qualificação rápida dos recursos humanos e, deste modo, o projeto de desenvolvimento nacional passa a ser global, porque está integrado numa economia global ou, na sua expressão consagrada, *globalização* (Santos, 2011).

### 2.1.1. Globalização e educação

O conceito de *globalização* possui um largo arco semântico. Do ponto de vista económico, remete para a globalização da economia e livre concorrência, de inspiração neoliberal, com o surgimento de novas áreas, como o setor da informação e dos serviços, mas também a reestruturação do mercado de trabalho, assente na precarização e flexibilidade. Politicamente, traduz-se num gradual recuo da autonomia e soberania nacionais e, culturalmente, radica na tensão entre a homogeneização e tirania dos *standards versus* a revitalização de movimentos autonómicos locais (Burbules & Torres, 2004).

Num alinhamento concetual análogo, Seixas (2001) encara a *globalização* como um fenómeno de “interdependência mundial a nível económico, político e cultural que se caracteriza pela crescente transnacionalização dos sistemas de produção, pela crescente constituição de organizações supracionais, desenvolvimento dos meios de comunicação e informação e deslocações maciças de pessoas, enquanto turistas, emigrantes ou refugiados” (p. 211).

Seja qual for a aceção que adotemos de globalização, não é ignorável, mas também não tem que ser uma inevitabilidade (Seabra, 2010), sobretudo quando certas arestas políticas se valem desse argumento para a introdução de medidas educativas que colaboram para a mercadorização do sistema de ensino “geralmente conducente a uma mercantilização do conhecimento” (Pacheco & Seabra, 2013).

A este propósito, Dale (2004) considera existir uma *agenda globalmente estruturada* para a

educação que influencia os Estados-Nação a adotar um conjunto de princípios e processos relativos à definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar, obrigando-os mesmo a reorganizarem as suas prioridades para se tornarem mais competitivos. Refere, por exemplo, que a competição económica a nível internacional e o inerente investimento em novas tecnologias pressiona a reestruturação dos sistemas educativos no sentido de criarem trabalhadores com competências necessárias a enfrentarem a competitividade internacional, numa clara interdependência entre educação e competitividade económica dos países no mercado mundial.

A construção desta *agenda globalmente estruturada* assenta em grandes projetos estatísticos internacionais, com destaque para o projeto INES (Indicators of Educational Systems), desenvolvido pela OCDE, com o objetivo de recolher e construir indicadores nacionais de ensino, mas também em programas desenvolvidos pela União Europeia, como a Rede *Eurydice* para comparar os estabelecimentos de ensino na Europa.

Deste modo conclui-se que, no campo da educação, as organizações, projetos e relatórios internacionais têm um papel decisivo na legitimação e normalização das políticas educativas nacionais, cuja agenda fixa não só as prioridades mas também uma espécie de assistência técnica à resolução de problemas (Teodoro, 2010).

Voltando ao conceito de globalização, trazemos à colação o método global/local, proposto por Pinar (2006) que, em parte, se opõe à globalização hegemónica (Sousa-Santos, 2004), ao considerar que as realidades educacionais devem ser entendidas e enquadradas quer num contexto macro/global quer num nível micro/local, argumentando que os conceitos globalmente estruturados sofrem uma apropriação/tradução local não mimética, que assenta na dialogicidade entre a influência da regulação transnacional e o nível das práticas nacionais/locais, levando muitas culturas nacionais a reagirem contra os processos de standardização decorrentes da globalização (*Idem*). Assim sendo, perfilhamos o conceito amplo de *globalização* aventado por Seabra, Morgado e Pacheco (2013), ao reconhecerem que o seu efeito não se circunscreve aos aspetos económicos, mas a todas as áreas do saber, do pensar e do fazer que afetam o dia-a-dia de todos nós. Vista por este prisma, a globalização é a “nova utopia” de certos cosmopolitas (Morgado 2009, p.39) que não se expandiu à mesma velocidade nem teve os mesmos efeitos nos vários contextos mundiais, tornando-se num fenómeno heterogéneo que abrange processos hegemónicos, do tipo *top-down* e contra-hegemónicos, do tipo *bottom-up*, manifestados nas múltiplas reinterpretações nacionais/locais (Seabra, Morgado & Pacheco, 2013).

## 2.2. Conceitos-chave transmitidos por organismos supranacionais

Nas últimas décadas, nos países da OCDE, a exigência de maior responsabilidade e melhoria das escolas intensificou-se consideravelmente, devido à crescente procura de trabalhadores qualificados num contexto de competição global. Consequentemente, esta urgência de lidar com novas necessidades económicas e sociais ditou maior equidade, eficácia e qualidade na educação, “submetendo as escolas a um sistema de *accountability*, de forma a garantir que os objetivos são atingidos com a utilização eficaz dos recursos” (OCDE, 2009, p.6). Num relatório mais recente, sublinha-se que o objetivo subjacente aos modelos e políticas de avaliação externa das escolas é “garantir que a avaliação escolar contribui para a melhoria dos resultados dos alunos através de práticas escolares melhoradas” (OCDE, 2013, p.385). Por recomendação do Parlamento e Conselho Europeus (12 fevereiro de 2001), também a rede *Eurydice* (2004) desenvolveu um estudo onde analisou os modelos de avaliação dos estabelecimentos de ensino, no sentido de haver uma cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino praticado nas escolas e por se crer que reside aí a possibilidade de melhoria.

Face às diretrizes enunciadas nestes organismos supranacionais, conclui-se que há dois conceitos-chave que norteiam a educação em geral e a avaliação externa das escolas, em particular: procura da melhoria da qualidade da educação e, consequentemente, a submissão das escolas a um sistema de *accountability*.

### 2.2.1. Qualidade

Só na década de oitenta é que a qualidade se tornou uma das prioridades da globalização, passando a ser determinada pelas aspirações dos clientes. A escola sentiu necessidade de dar resposta a essas solicitações da sociedade e, a partir da década de noventa, a qualidade do ensino torna-se o principal ponto da agenda da OCDE, constituindo-se como uma prioridade futura, no quadro de uma agenda global, operada de fora para dentro, isto é, segundo as orientações de organizações supranacionais. De igual modo, no Tratado da União Europeia encontramos essa referência à qualidade educativa quando se afirma que “a Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade” (Artigo 165º). Porém, a qualidade do ensino não se decreta, embora as diversas mudanças registadas no discurso político façam a apologia da renovação do serviço público de educação, sobrevalorizando as questões da eficiência, eficácia e qualidade como contributo essencial à racionalização e modernização da Administração Pública (Clímaco, 2005).

Assim, em nosso entender, para que a escola possa ser considerada de qualidade tem de se preocupar não só com os resultados académicos (eficácia), mas principalmente com os processos de desenvolvimento institucionais e de desenvolvimento de competências dos alunos (eficiência), que os preparem para os desafios no futuro. De acordo com Venâncio e Otero (2003), o grande problema da educação atualmente e no futuro é e será, sem dúvida, a qualidade do seu ensino, o que, na opinião de Dias (2005), exige uma cultura de qualidade, que se consegue através do trabalho cooperativo e empenhado dos diferentes intervenientes no processo educativo, numa interação harmoniosa que visa dar uma contribuição específica para os objetivos globais desse sistema. Nesta ordem de ideias, um estabelecimento de ensino de qualidade deve preencher simultaneamente três requisitos fundamentais: a funcionalidade (se satisfaz as necessidades do meio envolvente); a eficácia (se alcança os objetivos que programou no seu Projeto Educativo) e a eficiência (se os objetivos são alcançados com um custo moderado) (*idem*). Consequentemente, numa organização escolar onde existe a uniformização dos conteúdos e dos ritmos de aprendizagem, não pode haver qualidade de ensino porque, segundo Lima (2002), o modelo burocrático pode servir quer para diminuir quer, também, para aumentar as desigualdades sociais, dado que este conceito tem sido associado a uma lógica de mercado, que reduz o conceito de qualidade a um problema de custo de eficiência - afastando os excluídos e premiando os mais capazes.

Para Estêvão (2000), a qualidade de ensino, tem sido impropriamente confundida com um mecanismo utilizado na área produtiva empresarial, exigido por lógicas de mercado, que acentuam o conceito de melhoria do produto/fim desejado. O autor considera que esta lógica de qualidade de ensino tem servido para intensificar estratégias de competição, próprias das organizações empresariais, traduzidas numa conceção de “justiça utilitarista e eficientista” (p. 46).

Dias (2005) e Bolívar (2003) fazem depender a qualidade da escola do grau de satisfação dos seus *clientes*, admitindo que o sucesso dos alunos deve ser sempre uma área a avaliar. Para Leite (2003a), a qualidade educacional é uma construção que assenta na reflexividade de todos os agentes educativos (professores, alunos, pais, agentes da comunidade...) na definição e clarificação dos princípios educativos que norteiam as suas ações, enquanto projetos que se demarcam da mera repetição e incorporam ideias de inovação nos seus quotidianos e práticas, tornando essas escolas *curricularmente inteligentes*. Uma das marcas de qualidade que “as escolas devem

procurar demonstrar que têm” (Dias & Melão, 2009, p.201) é a existência de uma estreita relação entre a escola e a comunidade, claramente expressa no seu Projeto Educativo.

À medida que aprofundamos a problematização do conceito, concordamos com Coelho, Sarrico e Rosa (2008) que se referem à qualidade como um conceito “manifestamente multifacetado, complexo e difícil de definir” (p.57). Contudo, aproximamo-nos da conceção ternária de Díaz (2003) de que a qualidade educacional engloba os resultados alcançados pelos alunos no final de um ciclo de estudos, destacando-se o valor das aprendizagens efetuadas pelos alunos para a sociedade, mediante os meios que o sistema educativo facultou para o desenvolvimento das suas competências ou, numa perspetiva mais neoliberal, o “esforço incondicional de melhoria contínua desenvolvido por todos os elementos duma organização para compreender, corresponder e superar as expectativas dos clientes” (Dias & Melão, 2009, pp. 200-201), donde ressaltam as dificuldades de definição e mensuração concreta do que se entende por qualidade, sobretudo quando nos reportamos “ao contexto educativo ou ao ensino” (Coelho et al., 2008, p. 57).

Por outro lado, existe uma grande proximidade entre os conceitos de qualidade e avaliação, sendo certo que, em matéria de avaliação institucional, uma não pode ocorrer sem a outra e, na ótica de Moreira (2005), não há unicidade na definição destes dois conceitos, pois não é possível determinar com objetividade os indicadores de tais evidências.

Nóvoa (1999) é de opinião que a avaliação das escolas deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis, que se centrem no processamento dos projetos e não apenas só o balanço posterior, advertindo ser importante que a avaliação respeite critérios de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade. Por seu turno, Moreira (2005) considera indispensável desenvolver modelos de avaliação adequados à complexidade da realidade para que consigam originar dinâmicas de mudança (impacto), inovação e melhoria (efeitos) em cada instituição, mediante uma avaliação pluralista, participativa e integradora.

Bolívar (2003) associa o conceito de qualidade ao de eficácia, admitindo que as escolas eficazes são aquelas onde os alunos progredem mais rapidamente do que seria expectável, tendo em conta as suas condições à partida (*input*). Na sua perspetiva, uma escola eficaz melhora as aprendizagens, introduzindo-lhes valor acrescentado que se materializa em melhores resultados, por comparação com alunos de outras escolas, procedentes de meios semelhantes.

Acerca da melhoria e eficácia da escola, Alaíz, Góis e Gonçalves (2003) advogam que estes conceitos estão mais relacionados com o desempenho dos professores, quer nas salas de aula quer

nos diversos órgãos de gestão da escola, propondo que uma escola eficaz se caracteriza por uma “liderança profissionalizada, visão e objetivos partilhados, ambiente de aprendizagem, ênfase no ensino e na aprendizagem; ensino estruturado e expectativas elevadas acerca dos alunos” (p.35). Particularmente interessante é a perspetiva de Guerra (2003), para quem “ de nada serve tirar conclusões sobre a qualidade se, partindo dos resultados dos alunos, não se tiver em conta a procedência dos alunos, os meios disponíveis e o contexto e condições em que se realiza a aprendizagem. Caso contrário, um modo pretensamente rigoroso de análise da qualidade não passa de um embuste e, portanto, de um atentado à própria qualidade” (p.34).

A partir destes considerandos, torna-se lícito assumir que, sendo a escola o centro do sistema educativo, cujo principal objetivo é a melhoria das aprendizagens dos alunos, existe uma notável complementaridade entre os conceitos de melhoria, eficiência/eficácia e qualidade.

Este enfoque na qualidade educacional é ladeado por políticas de *accountability*, sempre oportunas quando está em jogo a utilização de verbas públicas e a desejada racionalização que, na opinião do atual ministro da Educação e Ciência, consiste em “fazer mais com menos” (citado de cor).

### **2.2.2. *Accountability***

*Accountability* é um termo inglês, considerado denso e polissémico pela literatura (Schedler, 1999; Mulgan, 2000), que engloba os conceitos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009) tendo, em princípio, como base a avaliação para a criação de mecanismos de prestação de contas e responsabilização. Originalmente relacionado com eficácia, participação e considerado um elemento necessário para a realização de uma governação democrática (Afonso, 2012), só muito recentemente este termo foi introduzido na União Europeia, apesar de já sobressair nos documentos orientadores e discursos políticos sobre educação. Afonso (2009) vê na prestação de contas “um ato de justificação e explicação do que se anda a fazer, como se faz, por que se faz e o que se vai fazer a seguir” (p.14), precedido da avaliação, a qual deve desenvolver mecanismos credíveis para fundamentar juízos valorativos sobre práticas e instituições, sem um pendor punitivo, embora o pior de tudo sejam situações em que “a responsabilização ocorra sem avaliação e/ou prestação de contas” (p.16).

Para Clímaco (2003), *accountability* é uma má tradução do original inglês, “*accountable*”, na medida em que se fica pela noção estreita de apresentação de relatório financeiro quando, na verdade, “*accountable*” diz respeito àquele “que responde por algo por que foi responsabilizado”

(p.122). Nesta perspetiva, “*accountability*” é um processo pelo qual cada organização ou cada pessoa se torna “*accountable*”, ou seja, responsável pelo que faz, como o faz e porquê.

Afonso (2009) fala de formas parcelares de *accountability*, tais como a avaliação do desempenho docente, a focalização nos resultados dos exames e dos testes standardizados realizados pelos alunos do ensino não superior, os rankings das escolas, os testes intermédios ou a aplicação de procedimentos de avaliação externa e de autoavaliação às escolas, cujo objetivo é prestar contas aos seus servidores. Na ótica de Torres (2011), no caso da avaliação externa das escolas, a equipa de avaliadores valoriza “o perfil de desempenho da escola ao nível dos resultados, dependendo estes, da eficiência com que os atores educativos operacionalizem, nas periferias escolares, uma tecnoestrutura imposta por instâncias supraorganizacionais” (p. 29).

A globalização é um dos fatores responsáveis pela homogeneização dos discursos e das políticas em matéria de educação, através de várias organizações internacionais, sobretudo a OCDE, o Banco Mundial e a União Europeia, que têm divulgado vários conceitos com um forte impacto ao nível das políticas curriculares de vários países, nomeadamente o conceito de *accountability*. No contexto educacional da União Europeia, várias práticas têm demonstrado a importância da *accountability*, donde ressalta o Método Aberto de Coordenação que se baseia em mecanismos de pressão sobre os colegas como uma forma de regulação das políticas nacionais, que mais não é do que um meio de prestação de contas, a partir de processos de avaliação internacional, de que o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é um exemplo (Seabra, Morgado & Pacheco, 2013).

Partilhando o entendimento destes autores de que a *accountability* é “um processo de regulação com base nos resultados alcançados pela implementação de práticas de ensino descentralizadas” (p.43), temos que admitir que o processo de *accountability* é alimentado, por um lado, pela avaliação externa ou internacional dos resultados e, por outro, pela divulgação desses resultados (relatórios do PISA, IGEC; Rankings), cuja principal consequência é a “responsabilização dos agentes educativos incluídos nos quase-mercados educacionais” (*idem*). Neste sentido, Hargreaves (2003) adverte que a responsabilização pode tornar-se um poderoso instrumento de controlo, regulação e recentralização das práticas educativas dos professores, nem sempre consentânea com a almejada qualidade. Assim, não obstante haver uma relação dialógica, pelo menos ao nível discursivo, entre a *accountability* e as ideias de democracia e participação, a verdade é que ela tem induzido a uma ditadura dos resultados e cultura de performatividade (Ball,

2004) que, segundo Afonso (2012), acentuou o lado negativo, punitivo e estigmatizante do conceito, sendo encarado como imposição, coerção e sanção (Afonso, 2010).

A instauração de uma visão pragmática da educação, mediante o controlo dos resultados mensuráveis mergulha a escola numa cultura empresarial e num “pesadelo que é o presente” (Pinar, 2007, p.13), na medida em que “a escola deixa de ser uma escola e começa a tornar-se um negócio” (*Idem.*, p.27).

No contexto educacional português, o conceito de *accountability* tem sido ajustado às idiossincrasias nacionais, sofrendo o efeito de uma agenda dupla, decorrente do impacto de políticas globais ditadas por organizações transnacionais supramencionadas, que estabelecem prioridades educacionais nacionais e, por outro lado, o efeito de proximidade da União Europeia que, promovendo o Método Aberto de Coordenação, consegue contornar as limitações legais da União, mediante a implementação de políticas educacionais, baseadas na pressão exercida pelos pares entre os países envolvidos (Seabra, Morgado & Pacheco, 2013). A avaliação nas suas múltiplas vertentes e os testes internacionais assumem um papel crucial neste contexto, por favorecerem “comparações entre os sistemas de ensino, políticas curriculares e os resultados obtidos” (*Idem.*, p.44), conduzindo-nos à assunção da europeização das políticas educativas como um processo de recentralização curricular nas escolas, onde a avaliação das aprendizagens dos alunos, a avaliação dos professores e das escolas se entrecruzam (Pacheco & Seabra, 2013).

São visíveis três efeitos da dupla agenda - global e europeia - nas políticas educativas e curriculares portuguesas: a especialização conjunta do conhecimento, baseada na organização curricular por competências que valoriza o conhecimento prático e *Know-How* (Seabra, Morgado & Pacheco, 2013), que normalmente conduz à mercantilização do conhecimento (Pacheco & Seabra, 2013); o reforço do controlo curricular das disciplinas-chave, desvalorizando as demais, e políticas curriculares orientadas para os resultados, cuja centralidade não tem em conta os objetivos de partida ou o processo para os realizar, centrando-se exclusivamente no que foi realizado, independentemente da direção ou propósito da mesma (Seabra, Morgado & Pacheco, 2013).

Esta focalização nos testes internacionais aliados à avaliação e *accountability* a que os professores são sujeitos, abre alas à competitividade educacional e à homogeneização de práticas, mediante a imitação das que forem consideradas modelares (*Idem.*).

Os próprios relatórios da AEE, elaborados pela IGE/C não passam de instrumentos de *accountability* que alimentam o próprio sistema. Assim, consideramos que as escolas, os

professores e os diretores são submetidos a um complexo processo de *accountability*, na medida em que são responsabilizados, em primeiro lugar, pela tutela, através da avaliação externa das escolas, dos resultados dos alunos em exames nacionais e internacionais (PISA), dos rankings e, por outro lado, os pais, os alunos e comunidade educativa que, mercê das regras de quase - mercado, pela instauração da livre concorrência e liberdade de escolha, dão origem à boa rotulagem e sobrelotação de umas escolas e ao “emagrecimento” e encerramento das menos boas, independentemente dos fatores exógenos ao trabalho, desvelo e profissionalismo dos docentes. Em nosso entender, dentro desta lógica de quase-mercado da educação, não nos parece despicienda a ideia de uma *accountability*, baseada na avaliação, prestação de contas e responsabilização dos que assumem o poder – de topo ou intermédio – por delegação.

## **2.3. Análise comparativa dos relatórios *Eurydice* (2004), OCDE (2009) e OCDE (2013) sobre a Avaliação institucional na Europa e no Mundo**

### **2.3.1 Principais tendências da Avaliação Externa das Escolas**

Neste ponto apresentam-se evidências sobre as principais tendências em que assentam as diferentes abordagens da avaliação externa das escolas, destacando-se os procedimentos utilizados com vista à produção de resultados e a utilização destes na promoção de políticas que sirvam a melhoria da escola.

Pese embora a enorme diversidade dos sistemas de avaliação, nos países da OCDE, todos assentam no objetivo comum global de “melhorar o ensino e a aprendizagem”, paralelamente a dois objetivos principais, interligados: “melhoria e *accountability*” (OCDE, 2009, p. 6). A melhoria está relacionada com a “qualidade e eficiência da educação”, de forma a colmatar lacunas de desempenho das escolas e dos alunos, “numa perspetiva formativa”. A *accountability* é um “mecanismo de responsabilização das escolas”, visando fornecer informações aos decisores políticos e ao público em geral acerca do cumprimento das normas, regulamentos e qualidade dos serviços prestados, numa “lógica sumativa” (*Idem.*, p.7).

A mesma tendência é referida no estudo da rede *Eurydice* (2004), ao considerar que existe uma dupla finalidade da avaliação dos estabelecimentos de ensino em toda a Europa: controlar a qualidade e promover melhorias, numa repartição de tarefas entre as várias autoridades educativas e os próprios estabelecimentos de ensino, no quadro de uma “real cultura de avaliação, na Europa do conhecimento” (*Idem.*, p.3).

No capítulo 6 do recente relatório da OCDE (2013), intitulado “Da conformidade à qualidade” considera-se que a avaliação institucional “desempenha um papel importante no quadro da avaliação e pode exercer uma influência considerável” (p.384), na medida em que o objetivo abrangente das políticas é garantir que a avaliação escolar contribui para a melhoria dos resultados dos alunos, através de práticas escolares melhoradas, considerando serem duas as suas funções: a melhoria da escola, identificando pontos fortes e áreas para o seu desenvolvimento, com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem e, por outro lado, a *accountability*, responsabilizando as escolas pelo seu desempenho, perante autoridades educativas, comunidade escolar e demais partes interessadas (p.393).

Nos três relatórios, nota-se a prevalência do objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem sobre o de *accountability*, fundamentalmente no mais recente (OCDE, 2013), cujo título “Da conformidade à qualidade” remete claramente para a mudança de um caminho tradicionalmente percorrido – o da verificação da conformidade com os regulamentos – para o novo rumo da avaliação externa das escolas, onde se objetiva a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado e a sua conseqüente reflexividade nos resultados dos alunos.

Em todos os países, as atividades de autoavaliação estão mais associadas à melhoria escolar, ao passo que a avaliação externa ou a comparação das escolas em diferentes medidas de desempenho condizem com objetivos de *accountability* (*Idem.*, p.394). Na prática, podem coexistir vários níveis de prestação de contas, potenciando até algumas tensões. Há a considerar o tipo tradicional de *accountability* – hierárquica, vertical, externa – na qual as escolas fornecem informações às autoridades públicas, locais ou nacionais, sendo esta a mais comum na maioria dos países da OCDE, e outro tipo - a horizontal, em que as escolas dão conhecimento à comunidade e interessados dos seus processos, escolhas e resultados – prática mais recente, conciliada com a avaliação interna. Em suma, as escolas são cada vez mais responsabilizadas por vários níveis de autoridades educativas e pela comunidade em geral em que se inserem, nomeadamente, pais e alunos. (OCDE, 2009).

Relativamente aos modelos de avaliação externa das escolas, constata-se uma enorme variabilidade, embora a AEE seja “obrigatória e sistemática”, na generalidade dos países, salvo na Finlândia e Noruega, onde não está legislada e, por isso, “fica ao critério dos municípios que também são obrigados a avaliar a sua oferta educativa” (*Eurydice*, 2004, p.22). Quanto aos Domínios da Avaliação, a tónica pode ser posta nos meios ou nos resultados, o que equivale a dizer

nos processos – tidos como “um conjunto de atividades que transformam um *input* (número de professores, população escolar, etc.) num produto educativo ou administrativo (*output*)”, ou nos produtos - “resultados alcançados pela escola relativamente aos objetivos estipulados, traduzidos nas competências/conhecimentos adquiridos pelos alunos, ao longo do tempo de permanência na escola” (Eurydice, 2004 p.60).

A maior parte das abordagens em matéria de avaliação externa preocupa-se, simultaneamente, com os processos e resultados, por cobrirem a generalidade das atividades da escola e apenas uma minoria de países, como a Hungria e os Estados Unidos, adotou uma abordagem de avaliação fundamentalmente “centrada nas capacidades reveladas pelos alunos em exames nacionais” (*Idem.*, p.9).

Uma outra abordagem consiste em considerar as características da escola para ajustar o juízo que os avaliadores vão emitir sobre ela. Esta diferenciação das escolas, com base nas diferenças de população e de contexto, no sentido de valorizar o valor acrescentado pela escola, mediante o trabalho realizado, está presente apenas em Espanha (Andaluzia) e Holanda.

Existem ainda países onde as duas abordagens são simultâneas. Por um lado, avaliam-se os esforços envidados pela escola para atingir um nível *standard* de resultados e, por outro, as características da escola, nomeadamente da sua população estudantil, para explicar as dificuldades em atingir determinado nível de resultados e incentivá-la a perseguir metas mais ambiciosas. Esta dupla abordagem tem lugar em Portugal, Reino Unido (Inglaterra e Escócia), Eslováquia e Holanda, “países onde se comparam os resultados dos alunos, tendo em conta as características da população escolar: idade dos alunos, origem socioeconómica, aprendizagens anteriores” (OCDE, 2009, p.77).

Quando comparamos os vários sistemas educativos, encontramos uma notável convergência acerca das áreas abordadas durante a avaliação externa: práticas educativas, resultados e conformidade com as regras e regulamentos. Dados internacionais indicam que em todos os 27 sistemas de ensino as informações disponíveis sobre as práticas educativas são parcas para a qualidade do ensino, mas que a conformidade com as regras e regulamentos é um aspeto avaliado em todos os sistemas de AEE (OCDE, 2013).

De uma forma geral, os modelos de avaliação externa dos países europeus distinguem-se do ponto de vista dos objetos avaliados pelos avaliadores, com a distinção dos órgãos encarregados dos aspetos educativos e administrativos e os da parte financeira. Em alguns países,

os avaliadores partilham a totalidade dos objetos a avaliar. Outro traço distintivo dos modelos implementados situa-se nos objetivos almejados: “uns visam responder às modernas tendências da avaliação das escolas, que é ajudá-las a tornarem-se centros de qualidade e outros objetivam verificar se a escola cumpre as normas e os regulamentos” (*Eurydice*, 2004, p.52).

Vários sistemas têm apurado definições de uma "boa escola", a fim de fornecerem uma base comum para a avaliação da qualidade dos processos de ensino e resultados. Tais definições têm como objetivo proporcionar critérios padronizados para avaliar a qualidade, sendo normalmente apoiados por investigação educacional e provas de boas práticas (OCDE, 2013). Segundo a investigação nesta matéria, as escolas eficazes têm alunos que fazem mais progressos do que o esperado, tendo em conta fatores do seu *background* social (e.g. Creemers, 2007; Reynolds & Teddlie, 2000, *In* OCDE, 2013) e têm processos em andamento para melhorar a sua eficácia (e.g. Creemers et al., 2007; Harris & Chrispeels, 2006, *In* OCDE, 2013).

No que concerne aos critérios utilizados na avaliação externa das escolas, a variabilidade pauta-se pela “existência ou não de uma lista pré-estabelecida de critérios a nível nacional ou superior” (*Eurydice*, 2004, p.55). Atualmente, na maioria dos países da OCDE, há uma tendência para proceder à avaliação externa com base em critérios objetivos, fornecidos aos avaliadores, mediante listas de critérios estabelecidos pelas autoridades educativas centrais – a Inspeção-geral - como acontece nos Países Baixos, Portugal, Reino Unido, República Checa e República Eslovaca. Noutros países, como a Comunidade Flamenga da Bélgica, Catalunha, Andaluzia, Ilhas Canárias, Espanha e Islândia, essa lista de critérios é oriunda de autoridades de um departamento específico, dentro do Ministério da Educação (OCDE, 2009).

Sendo certo que a comparação dos critérios só é possível entre os modelos de avaliação externa que dispõem de uma lista estabelecida a nível central, o estudo *Eurydice* (2004) limitou-se a dez países que têm esta lista de critérios pré-estabelecidos a nível nacional, “articulados em catorze temáticas e subdivididas em parâmetros” (*Idem.*, p.67). Trata-se de uma grelha muito genérica onde ganha relevo um outro aspeto que transcende a função educativa da escola *stricto sensu* e que diz respeito à sua capacidade de se abrir ao exterior. Num primeiro grau de abertura estão as relações com os pais, no sentido de contar com o seu ponto de vista para a tomada de decisão, havendo até muitos países que avaliam a cooperação da escola com as outras, com instituições de ensino e formação superiores e empresas (*Eurydice*, 2004).

Os parâmetros que concernem diretamente a liderança, tais como “a coordenação pedagógica, participação dos professores e alunos na tomada de decisão, comunicação da informação, prossecução de objetivos comuns e partilha de uma cultura de escola”, mostram bem, do nosso ponto de vista, o paradigma da escola atual, alicerçada na ideia de que “a escola é uma organização onde a qualidade das relações entre os seus membros é tão importante como o trabalho individual” (Eurydice, 2004, p.65).

Nos países que possuem lista de critérios, é possível identificar quatro tipos de escalas que permitem aos avaliadores atribuir uma nota, mediante o que observam e um quadro de referência que lhes serve de guia, geralmente de 1 a 4, conforme predominam os pontos fortes (a escola otimiza devidamente todos os aspetos de que dispõe) ou fracos (a escola precisa de fazer progressos na maior parte dos critérios de qualidade” (Eurydice, 2004).

Na maioria dos países da OCDE, as autoridades centrais de educação são responsáveis pela avaliação das escolas, através dos serviços de inspeção. Recentemente, e em paralelo à avaliação externa das escolas, “muitos países têm desenvolvido a avaliação interna, onde os professores e diretores assumem a responsabilidade pela avaliação da sua própria organização” (OCDE, 2009, p.14).

Em alguns países, as responsabilidades pela avaliação externa são partilhadas. Isto aplica-se ao Reino Unido, onde as inspeções têm três objetivos principais: responsabilizar os responsáveis das escolas perante os pais e a comunidade local; ajudar as escolas a planificarem a melhoria, e fornecer informações sobre o estado nacional da educação.

A elaboração de uma base de evidências para a avaliação externa das escolas pode incluir diversos atores e diferentes ferramentas ou instrumentos destinados a reunir informações quantitativas e qualitativas, como a observação do ensino e aprendizagem, a administração de questionários especiais às partes interessadas, informações estatísticas realizadas pelas escolas ou mediante a revisão de bases documentais dos serviços do Ministério, entrevistas a gestores escolares, professores, pais e alunos; questionários e autoavaliação (OCDE, 2013).

De acordo com este relatório, a qualidade do processo de ensino - aprendizagem é o epicentro da melhoria da escola, daí que consideremos fundamental que os processos de avaliação externa das escolas não descurem a observação direta do ensino e da aprendizagem nas salas de aula, embora a sua operacionalização, no contexto nacional, continue arredada do processo, com

remetência para a avaliação do desempenho docente que, atualmente, só exige a observação de aulas para uma mudança fictícia de escalão, devido ao congelamento das carreiras.

Como qualquer processo, a avaliação externa das escolas contempla etapas mais ou menos consensuais: “aviso de inspeção às escolas - a pré- inspeção e documentação de apoio - a visita, relatório e *follow-up*” (OCDE, 2008b. *In* OCDE, 2009, p.20). Também no estudo *Eurydice* (2004) se assume que o processo de avaliação inclui quatro etapas: a fase preliminar para obtenção de informações relevantes, a avaliação que contempla a visita ao local, a elaboração do relatório de avaliação, havendo países onde existe outra etapa – o *follow-up* – em que as autoridades educativas se responsabilizam pelo acompanhamento e melhoria da qualidade das escolas.

Podem distinguir-se diferentes orientações da avaliação com vista à melhoria. Por um lado, a avaliação externa é passível de uma abordagem sumativa, centrada nos resultados e, por outro, formativa, quando implica o acompanhamento e a prestação de apoio à melhoria (West, Hopkins, 1997. *In* OCDE, 2009). O acompanhamento (*follow-up*) da atividade da escola depende da efetiva capacidade que a escola mostrou em melhorar. Esta fase pode ser encarada como um suplemento, no âmbito da avaliação externa das escolas, capaz de conduzir à dupla finalidade da sua missão de, por um lado, “controlar o sistema educativo” e, por outro, “melhorar a sua qualidade” (*Eurydice*, p.90).

Relativamente aos resultados da avaliação externa das escolas, estes são utilizados pelas várias partes interessadas: as autoridades educativas utilizam-nos como uma ferramenta de prestação de contas; os decisores políticos veem a avaliação externa e a avaliação dos alunos como uma fonte de informações que permite comparar o desempenho da escola dentro do país e em relação a outros países; os diretores, dirigentes e administradores escolares olham os resultados da avaliação como indicadores relevantes para a tomada de decisão em termos de apoio à escola e em sistemas orientados para o mercado; os pais consideram-na benéfica, na medida em que os pode ajudar na decisão de escolha da escola para os filhos (OCDE, 2009).

Efetivamente, as escolas são cada vez mais responsabilizadas por autoridades múltiplas, tais como os ministérios da educação, autarquias e também pelas partes interessadas da comunidade mais ampla. Todavia, como temos observado, além de servirem para a responsabilização das escolas, os resultados da avaliação externa podem ser usados como ferramentas para revelar melhores práticas e identificar deficiências, com o fim de incentivar as escolas a melhorar, donde se conclui que os esquemas de avaliação eficazes requerem a aceitação e apoio daqueles que estão a

ser avaliados, cujas posições e reivindicações têm de ser contempladas durante todo o desenvolvimento do processo de avaliação (OCDE, 2009). A maioria dos investigadores recomenda o alargamento dos aspetos a avaliar e dos atores mobilizados para o efeito, propondo que, para além da tradicional avaliação externa e procedimentos internos de avaliação, poderiam ter-se em conta as opiniões dos colegas, a autoavaliação ou o envolvimento de um conjunto mais amplo de avaliadores, como especialistas, amigos críticos, municípios e pais, que contribuiriam para uma avaliação mais profunda e consistente da escola. O recente relatório da OCDE (2013) vai mais longe, ao recomendar o envolvimento dos alunos no processo de avaliação externa, autoavaliação e plano de melhoria.

### **2.3.2. Impactos e Efeitos da Avaliação Externa das Escolas**

Neste ponto apresentamos os impactos e efeitos da AEE, documentados nos três relatórios analisados, pese embora as dificuldades, empiricamente reconhecidas, em medir o efeito da avaliação externa das escolas (OCDE, 2013).

Quando as iniciativas políticas/reformas são introduzidas ao mesmo tempo e em todo o país, é difícil inferir o impacto de um modelo de avaliação, já que não há grupo de controlo. No caso da Inglaterra, vários estudos dão conta da incapacidade de avaliar os efeitos do programa de avaliação das escolas nos resultados dos alunos, uma vez que teve cobertura nacional e, por isso, não houve grupo de controlo para permitir a comparação (Döbert et al., 2005. *In* OCDE, 2009). Em Portugal, as dificuldades são análogas, na medida em que os impactos e efeitos do primeiro ciclo de avaliação externa, que avaliou todas as escolas do ensino não superior no país, estão atualmente em investigação (Seabra, Machado & Pacheco, 2013), embora o feedback recolhido pela IGEC no final do 1º ciclo de AEE (2006-11) tenha indicado que a maioria das escolas considerou que a avaliação externa teve um impacto muito positivo sobre o desenvolvimento do seu processo de autoavaliação (OCDE, 2013). Na Coreia, o processo de AEE foi também considerado positivo, por ter dado às escolas a oportunidade de refletirem sobre as suas atividades educativas e promoverem a partilha de informações, transformando-as num local de discussão dos pontos fortes e fracos (Jung et al., 2008. *In Idem*). Na Comunidade francesa da Bélgica, os diretores das escolas referiram que a AEE teve um grande impacto sobre os resultados dos alunos, ao propiciar reuniões de professores com o objetivo de trabalharem estratégias de melhoria, as quais se revelaram muito proficuas (Blondin & Giot, 2011. *In Idem*).

A pesquisa sobre a AEE tem revelado que o seu impacto sobre as escolas está indexado à forma como aceitam o feedback da avaliação externa e o modo como reagem ao mesmo, isto é, reativa ou proactivamente. Por exemplo, em Inglaterra, a pesquisa mostrou que a AEE levou a mudanças nas estruturas internas das escolas que tinham obtido uma avaliação negativa ou precisavam de melhorar certas áreas (Ouston et al., 1997; Kogan & Maden, 1999. *In* OCDE, 2013); houve escolas secundárias, com menor ou maior desempenho que a média, que melhoraram ligeiramente (Shaw et al., 2003. *In Idem*); grande parte das escolas mais e menos eficazes utilizaram os resultados da avaliação externa para melhorar as suas práticas e que, globalmente, a AEE tinha provocado uma melhoria substancial no sistema de ensino como um todo (Matthews & Sammons, 2004. *In Idem*).

Há uma falta de investigação sobre o impacto da avaliação externa das escolas na melhoria da escola, no entanto, importa ressaltar resultados empíricos que sugerem que as escolas que melhoram veem a autoavaliação sistemática como uma estratégia de desenvolvimento vital e que vários processos implementados pelos organismos de AE para estimular a melhoria da escola, tais como a autoavaliação, atividades de liderança transformacional e atividades colaborativas são importantes e eficazes (Ehren et al. *In Idem*).

Um conjunto de evidências indica que a ameaça de sanções, devido ao baixo desempenho das escolas, pode levantar as notas dos alunos num curto prazo. Contudo, “não é claro se a melhoria dos resultados dos testes é devido aos jogos do sistema de responsabilização das escolas” (Figlio & Rouse, 2006. *In* OCDE, 2009, p. 44). Emergem, pois, duas linhas de pesquisa: “a questão de saber se a melhoria dos resultados dos alunos nos testes é resultado de um jogo da escola sob pressão de prestação de contas/responsabilização ou reflete o impacto das reformas educativas” (*Idem*).

No que respeita às consequências da avaliação das escolas para a melhoria das mesmas, a complementaridade das funções formativa e sumativa é considerada insuficiente, concluindo-se que é necessário disponibilizar mais apoio técnico às escolas para que possam utilizar os resultados da avaliação externa como uma alavanca para a melhoria (*Idem*).

Apesar de existir uma vasta literatura sobre a eficácia e melhoria da escola, continuam a ser muito raros os estudos empíricos tendo por base os efeitos das inspeções no desempenho escolar. Um estudo de Rosenthal (2004. *In Idem*) não encontra nenhuma evidência de que o impacto das inspeções *Ofsted* tenha efeitos benéficos nos resultados dos alunos nos exames. Aliás, os resultados indicam um pequeno efeito negativo direto nos resultados dos exames. Em escolas de

baixo desempenho, os mecanismos de responsabilização externa, plasmados em iniciativas *top-down*, emanadas do governo central, foram consideradas “uma barreira ao desenvolvimento da iniciativa e capacidade de liderança dos professores” (*Idem.*, p.47).

De um modo geral, os efeitos/ consequências da avaliação externa variam muito, conforme o país, podendo originar a perda de reconhecimento ou financiamento, a atribuição do rótulo de uma “escola não”, o fortalecimento do controlo do consumidor (tabelas classificativas), assistência a professores para melhorarem as suas competências pedagógicas ou podem ser tomadas medidas disciplinares contra as escolas, quando o seu desempenho é considerado insatisfatório, como aconteceu nos Estados Unidos, na sequência do programa *No Child Left Behind* (Scheerens et al., 1999. *In* OCDE, 2009). São pouquíssimos os países onde as escolas não recebem recomendações/instruções dos avaliadores ou autoridades educativas e não são obrigadas a estruturar um plano de melhoria nem têm sanções, com exceção da Roménia, onde podem perder a acreditação. Nos países em que as escolas são obrigadas a fazer um plano de melhoria, se os resultados da avaliação forem considerados insatisfatórios, geralmente não há sanções, apesar de se esperar que desenvolvam esforços para melhorar a situação, excetuando-se o caso da Comunidade Flamenga da Bélgica, República Checa, Lituânia, Eslovénia, Eslováquia, Inglaterra/País de Gales e Irlanda do Norte) onde as sanções são aplicadas às escolas que não conseguem reverter a situação (*Idem*).

Em Portugal e na Holanda, os “*media*” têm desempenhado um papel importantíssimo no sentido de pressionarem a publicação dos resultados da avaliação” (OCDE, 2009, p.24), levando a que os relatórios fossem disponibilizados no sítio Internet da inspeção (Portugal) ou a publicação de um “Bilhete de identidade” (*Eurydice*, 2004, p.93) da escola com toda a oferta educativa, resultados da avaliação e outras informações que permitissem aos pais comparar as escolas do mesmo distrito e escolher a adequada aos seus filhos (Holanda).

O debate continua em aberto. Nos países onde a publicação dos resultados da avaliação das escolas se faz, “argumenta-se que tal informação dá a possibilidade aos pais de escolherem a escola para os seus filhos com conhecimento de causa”. Todavia, há cada vez mais vozes discordantes que “recusam um sistema educativo regido pelos mecanismos de mercado, onde as escolas são classificadas em função dos seus resultados”. Este debate está instaurado na Dinamarca, Polónia, Hungria, sendo que “na Alemanha os resultados da avaliação não são publicados” (*Idem.*, p.94). Porém, os defensores da publicação de indicadores de desempenho

escolar consideram que essa medida se destina, supostamente, a promover a melhoria da escola, combinando a competição entre escolas com inscrições abertas (Visscher, 2000. *In* OCDE, 2009).

A prestação de contas, mediante “a publicação dos resultados da avaliação e dos testes pode produzir aspetos positivos, porque tende a promover junto das entidades parentais e governamentais a pressão pela qualidade” (Haegeland et al., 2004. *In Idem.*, p. 35), na medida em que se almeja que professores e gestores escolares aumentem os seus esforços para melhorar o seu desempenho. Além disso, a competição para atrair alunos pode promover melhorias na qualidade das escolas, nomeadamente em países onde os mecanismos de mercado permitem aos pais escolher a escola, com base numa informação abrangente.

A principal crítica à publicação dos resultados escolares refere-se às suas naturais limitações, por “não refletirem, de forma válida, a qualidade das escolas” (Visscher, 2000. *In* OCDE, 2009, p. 35), sugerindo-se que as tabelas classificativas devem ser interpretadas em associação a dados relativos ao contexto para evitar estigmatização. A leitura dos resultados escolares, sem ter em conta todos os fatores relevantes que levaram ao seu apuramento, como sejam a diferença entre a escola pública e privada, em termos de regulamento, recursos, pessoal, admissão e recrutamento de alunos, pode conduzir a comparações injustas entre diferentes tipos de escolas. Apesar da divulgação dos resultados da escola e dos alunos constituírem uma pré-condição para comparações válidas entre escolas, não é, por si só, suficiente para saber o verdadeiro desempenho das escolas, uma vez que não é possível equacionar todos os fatores relevantes que gravitam em torno das tabelas classificativas. Enfim, subsistem dúvidas se a publicação do desempenho escolar estimula as escolas a melhorar o seu funcionamento, visto que tais indicadores são de natureza sumativa e não apontam às escolas a causa e a solução para o mau desempenho (OCDE, 2009). Aliás, a classificação de escolas de baixo desempenho pode reforçar a polarização social em escolas boas e más, aumentando a desigualdade, além de que pode ter efeitos negativos sobre os funcionários e alunos dessas escolas, impedindo a melhoria e corroborando uma certa linha investigativa de que os mecanismos de mercado podem levar à superlotação de algumas escolas e aumento da segregação relativamente às de baixo desempenho. (Rutter, Maugham, 2002. *In* OCDE, 2009, p.36).

Segundo dados empíricos, a relação entre liderança e aproveitamento escolar dos alunos tem efeito direto, ao passo que sobre a organização e cultura escolar, a liderança tem uma influência indireta (Hallinger, 1998. *In Idem.*).

A avaliação externa tem a vantagem de permitir a comparação do desempenho entre as escolas, tendo como referência os padrões. Porém, “a AEE é criticada, não raras vezes, por ter um âmbito restrito e se concentrar em aspetos comuns, sem atender à singularidade, numa busca obsessiva da comparabilidade e generalização” (Nevo, 2002. *In* OCDE, 2009, p.32).

As sanções decorrentes de uma prestação de contas baseada em resultados dos alunos, com a possibilidade de encerramento da escola, perda de *status* ou de recursos financeiros, “pode sufocar a inovação para a melhoria da escola ou produzir efeitos colaterais indesejados” (OCDE, 2009, p.34), tendo em conta outros estudos que descobriram que “os programas de responsabilização estadual não levaram à redução das taxas de abandono escolar” (Carnoy et al., 2003. *In Idem.*, p.45). Também o feedback dos diretores de escolas indica que o sistema de incentivo e recompensa tem pouca relevância para a melhoria da escola (Kimet al., *In Idem.*).

Embora as inspeções presumam que as suas recomendações e conclusões levem à melhoria da qualidade das escolas, alguns críticos advertem para resultados opostos, argumentando que o *stress* provocado durante as horas de inspeção pode ser altamente prejudicial para professores e alunos. Em Inglaterra, os diretores e professores de escolas com baixo desempenho deixaram a profissão. As inspeções *ofsted* foram consideradas como tendo mais probabilidade de provocar *stress* e tensão e uma pequena gota de eficácia, em vez de levar à melhoria (Rosenthal, 2004, *In Idem.*). Noutros países, o sentimento e opinião são semelhantes. Em França, o sistema atual de avaliação da qualidade da escola é considerado a causa do “sofrimento e angústia dos avaliados” (Döbert et al., 2004. *In Idem.*, 2009, p.37).

### 2.3.3. Perspetivas de mudança na Avaliação Externa das Escolas

Neste ponto teremos como referência os relatórios da OCDE, uma vez que as mudanças sugeridas pelo estudo Eurydice (2004) foram sendo incorporadas nos modelos e processos de AEE e, conseqüentemente, novas necessidades de mudança surgiram.

A AEE tem fomentado uma crescente descentralização dos sistemas de ensino, dando às escolas mais autonomia, numa lógica de mercado e *accountability*. A tendência internacional tem sido no sentido de devolver às escolas responsabilidades no âmbito da gestão de recursos, desenvolvimento curricular e avaliação (OCDE, 2009). Outra mudança relevante é a passagem de uma avaliação burocrática para um sistema de responsabilização pelo mercado, oferecendo aos pais maior escolha na educação dos seus filhos. Segundo este relatório, num sistema em que a

escola dependa da escolha dos pais, a avaliação externa tem duas finalidades: garantir que os pais têm informação confiável e ajudá-los nas suas decisões.

Nos últimos anos, instaurou-se um debate em vários países sobre a melhor abordagem de avaliação das escolas, sendo que a inclinação mais consensual vai no sentido de combinar os métodos, através da monitorização de mecanismos externos, internos e de autoavaliação (McNamara, O'Hara, 2005. *In Idem*). Esta posição é reforçada no relatório da OCDE (2013) onde se perspetiva que a mistura de uma forte posição da autoavaliação na AEE, critérios transparentes de avaliação externa e um apoio considerável para as escolas, direcionando-as para a melhoria é a mais promissora combinação para tornar a autoavaliação escolar eficaz.

Há perceções conflitantes sobre a AEE, quando professores e funcionários argumentam que ela pode restringir a sua autonomia e opondo-se-lhe, sobretudo quando estão em jogo sanções. O programa dos Estados Unidos, *No Child Left Behind*, tem sido controverso, registando-se forte oposição ao uso de sanções implícitas, como as pecuniárias, motivadas pelo baixo desempenho das escolas, sugerindo-se que àquelas onde se concentram muitos estudantes carenciados seja fornecido apoio e recursos para ajudar os alunos a ter sucesso, incluindo financiamentos adicionais para formar e reter professores de qualidade. A crítica mais comum é que as expectativas federais foram tão elevadas que praticamente todas as escolas ficaram aquém dos requisitos do programa (Barrett, 2009. *In Idem*).

A promoção de um sistema de avaliação do ensino implica que seja fornecido um *feedback* eficaz e de uma forma sistemática para melhorar a realização da escola, ou seja, “é imperativo que os avaliadores comuniquem corretamente os seus relatórios, ferramentas e resultados e que os atores se esforcem por integrar os resultados em processos para melhorar o sistema” (OCDE, 2009, p.38).

Uma forma de superar os potenciais efeitos perversos da publicação dos resultados é considerar que permitem avaliar o valor acrescentado da escola, em termos de resultados, tendo em conta as características da população estudantil. Esta abordagem está a ser seguida na Noruega para avaliar o sistema de educação nacional, ligando os resultados dos alunos a dados como os antecedentes familiares. Em Inglaterra já se começa a fazer comparações mais justas, graças à prestação contextualizada de informações de desempenho, relacionados com escolas de perfis semelhantes (Ladd & Walsh, 2002. *In Idem*).

Matthews e Sammons (2004, *In Idem*), baseados em evidências da avaliação em profundidade da Inspeção Inglesa no Reino Unido, afirmam que as suposições de que a AEE tem um efeito direto sobre a melhoria da escola são irrealistas, sem se mudar a natureza da AEE, dotando-a de maiores poderes de acompanhamento ou intervenção. A avaliação externa das escolas não promove a melhoria pela intervenção direta, mas sim por influência profissional, justiça, relatórios precisos, análise informada e comparação (*Idem*).

Para aperfeiçoar e melhorar a avaliação externa das escolas, é recomendável adotar um princípio de transparência na metodologia e *standards* de avaliação utilizados, os quais podem aumentar a legitimidade do processo de avaliação externa nas mentes daqueles que estão a ser avaliados. Outra forma é aumentar a legitimidade dos avaliadores externos, garantindo que também são avaliados (Faubert, 2009, *In* OCDE, 2013). No nosso entendimento, estas mudanças podem melhorar a capacidade do corpo de avaliação externa e conduzir a avaliações objetivas e com mais impacto. Além disso, a transparência de publicar os relatórios individuais de avaliação externa das escolas traz mais coerência à forma e ao conteúdo do processo.

A pesquisa internacional mostrou que a liderança da escola focada na definição de metas, apreciação e avaliação pode influenciar positivamente o desempenho do professor e ambientes de aprendizagem (Pont et al., 2008, *In Idem*). Em diferentes países a pesquisa revelou que a criação de equipas com responsabilidades específicas para a autoavaliação dentro de uma escola pode ter um impacto positivo na eficácia da autoavaliação, sendo vista como uma forma de envolver toda a equipa escolar na aprendizagem coletiva (Hopkins, 1995, *In* OCDE, 2009) e ajudar na busca constante de melhoria (Barber, 1996, *In Idem*). Conclui-se, pois, que é importante envolver os principais interessados na autoavaliação e atividades de melhoria salientando-se, a propósito, que a investigação considera importante para o desenvolvimento de políticas futuras o papel que os alunos podem ter na autoavaliação da escola e nas decisões sobre a sua escolaridade (OCDE, 2013). De facto, evidências de vários sistemas sublinharam que os alunos têm um papel crucial a desempenhar na determinação de como as escolas e salas de aula podem ser melhoradas (Rudduck, 2007; Smyth, 2007; MacBeath et al., 2000. *In Idem*).

É, pois, fundamental assegurar que a avaliação institucional “contribui para a melhoria da escola e não é percebida como um exercício de complacência”, mediante uma abordagem dialógica da avaliação externa e da autoavaliação, devendo os critérios, julgamentos e métodos empregados

concentrar-se diretamente na qualidade do ensino-aprendizagem numa estreita “relação com as experiências e resultados de aprendizagem dos alunos” (*Idem.*, p.464).

As abordagens da AEE estão a mover-se, em muitos sistemas educativos, para uma abordagem diferenciada, tendo por base a avaliação dos riscos para a qualidade de cada escola, de modo que a AEE se focalize “nas escolas que mais precisam de melhorar” ou nas “áreas pedagógicas que precisam de uma atenção específica” (*Idem.*, p.465). A confiança na AEE, por si só, pode promover apenas uma cultura de conformidade ou “jogo” em que as escolas procuram satisfazer as exigências da avaliação externa, sem conseguirem aceitar e apropriar-se da responsabilidade de melhoria (*Idem.*, p.466). Para alcançar esse desiderato é necessário criar uma relação entre as políticas e as práticas, assegurando que os critérios utilizados quer na avaliação externa quer na autoavaliação assentam numa “linguagem comum sobre as prioridades e sobre os principais fatores que influenciam o ensino e aprendizagem de alta qualidade” (*Idem.*, p.468). Em diferentes países onde a avaliação externa e a autoavaliação coexistem, elas podem relacionar-se em *paralelo*, quando os dois sistemas não se cruzam e a autoavaliação se destina apenas ao desenvolvimento da escola; em *sequência*, quando os avaliadores externos usam a autoavaliação como garantia de qualidade e *cooperativamente*, sempre que as entidades externas desenvolvem com as escolas uma abordagem para a avaliação. Os modelos paralelos e sequenciais implicam que a agenda da avaliação externa seja dominada pela *accountability*, ao passo que o modelo cooperativo articula avaliação externa e autoavaliação com a finalidade de contribuir para a melhoria da escola (Alvik, 1996. *In* OCDE, 2013, p.410).

Outra mudança pertinente para tornar a AEE mais credível é que ela se baseie em evidências confiáveis e relevantes, mediante a recolha e análise sistemática de provas, em vez de opiniões, pois é esta a forma efetiva de reunir informações e indicadores-chave para traçar o perfil de qualidade da escola, aliado ao princípio da objetividade e coerência dos avaliadores, bem como da transparência na metodologia, processos e resultados da AEE que começam a ser disponibilizados na Internet para consulta pública (*Idem.*). Quando a AEE define expectativas claras, normas e *standards* (padrões) e as partes interessadas estão envolvidas e bem informadas sobre o processo de avaliação externa, esta tem um impacto significativo sobre as escolas (Ehren et al. *In Idem.*).

Nos países da OCDE, a conformidade com a legislação escolar é uma parte importante da AEE. Isto pode ser complementado por uma avaliação da qualidade dos processos desenvolvidos pelas escolas, a fim de cumprir as metas estabelecidas pelas autoridades educacionais. Para tal é

fundamental haver um reconhecimento explícito do papel e capacidade de liderança dos diretores para estimularem uma cultura de autoavaliação eficaz, mobilizando todos os recursos materiais e humanos da escola, promovendo a aprendizagem interpares e o acompanhamento sistemático pelos avaliadores, o que “requer uma cultura de abertura e de reflexão em torno do que acontece durante o processo de ensino e aprendizagem, incluindo a observação de aulas” (OCDE, 2013, p.398).

Neste trajeto entre a conformidade e a qualidade existe sempre o risco de que a avaliação externa possa manter um registo de conformidade com os requisitos processuais, em vez de objetivar a melhoria da escola, sobretudo quando se incorre na tentação de avaliações mais curtas que, naturalmente, “incidem fortemente na documentação escolar”, subtraindo-lhe o “enfoque adequado no ensino-aprendizagem e a oportunidade de contribuir para a melhoria da escola” (*Idem*, p.397).

Em síntese, a análise do processo de avaliação externa das escolas, no contexto supra e transnacional “envia sinais ambíguos” sobre o que deve ou pode ser mais preçado, “evidenciando estar aberto à manipulação e deturpação” (*Idem*).

Após esta análise da avaliação dos estabelecimentos de ensino não superior, nos planos supranacional e transnacional, impõe-se uma aproximação ao modelo desenhado e implementado em Portugal, no designado 1º ciclo de avaliação externa das escolas, que será matéria do capítulo III.

## CAPÍTULO III – A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL

### Introdução

Neste capítulo, procuramos dar conta do dealbar do processo de avaliação sistemática dos estabelecimentos de ensino não superior, em Portugal, denominado Avaliação Externa das Escolas, os aspetos mais pregnantes da sua genealogia, próxima e longínqua, o modelo que lhe subjazeu e o impacto conseguido no 1º ciclo de implementação ou a conseguir num futuro breve, pela análise das conclusões/recomendações do relatório da OCDE (2012), da autoria de Santiago e colaboradores.

### 3.1. Avaliação Lato Senso e Avaliação das Escolas

Reitera-se que a **avaliação** é uma temática que atravessa várias atividades sociais e subcontextos educativos, desde os resultados escolares dos alunos à eficácia e eficiência dos professores e das escolas, ligada a políticas de *accountability* (Afonso, 2009) e de uma racionalidade contábil (Lima e Afonso, 2002; *In* Pacheco, 2010b).

Há em torno da avaliação uma certa consensualidade, no sentido de a considerar um processo complexo, simultaneamente cognitivo, porque nele se constrói conhecimento; instrumental, por requerer o desenho e aplicação de determinados procedimentos, instrumentos e métodos; e axiológico, sendo este último o mais determinante e conseqüente, porque resulta na emissão de um juízo de valor, dado que “quando se avalia não basta recolher informação, é indispensável interpretá-la, exercer sobre ela uma ação crítica, procurar referentes, analisar alternativas, tomar decisões” (Bretel, 2002, p.11).

Lesne (1984, p. 132; *In*. Figari, 1996, p. 48) considera que “avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um *referido* (o que é constatado ou apreendido de uma maneira imediata, o que é objeto de uma investigação sistemática ou de uma medida) com um *referente* (o que desempenha o papel de norma, o que deve ser, o que é o modelo, objetivo pretendido) ”.

Efetivamente, num processo de avaliação há normalmente um sistema externo, constituído por normas, valores, objetivos, metas, padrões de exigência, de qualidade ou de excelência e perfis de desempenho, a partir dos quais se configura o modelo de avaliação. Sanches (2008, p.130) designa este sistema externo como “quadro de referência, referente ou modelo” e adianta que, nos

processos de avaliação, tem alguma tradição considerar-se a existência de dois tipos de quadro de referência: um quadro de referência normativo e um quadro de referência criterial. O primeiro procura relacionar um resultado com outro resultado ou comparar os dados de avaliação recolhidos para cada elemento com os do grupo em que este se integra, ao passo que o segundo relaciona o resultado ou dados obtidos no conjunto do processo (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2004). Deste modo, os quadros de referência, normativo e criterial, não se dicotomizam, coexistindo nos processos avaliativos, através de uma lógica formativa e sumativa. A primeira funda-se na recolha e retorno da informação, de uma forma sistemática, ao longo de um processo, almejando a sua melhoria. A segunda consiste na atribuição do mérito ou valor a um processo concluído, tendo em vista seleccionar e responsabilizar (*Idem*).

Em suma, a avaliação não é um fenómeno assético, que possa realizar-se à margem de valores (Santos Guerra, 2003), pois acarreta consequências importantes para as pessoas, para as instituições e para a sociedade em geral. Daí que a reflexão sobre o tema da avaliação passe necessariamente pela equação de várias questões, cujas respostas devem conferir sentido aos processos: sabemos *o que* queremos avaliar? Estamos seguros do *para quê* e do *porquê* da avaliação? *Como* avaliamos? Para além de medir, a avaliação deve conduzir a um processo de compreensão, perspectivando uma ação para melhorar (Luckesi, 2005).

No que concerne à Avaliação Externa das Escolas, o modelo adotado pela IGE, em 2006, carece de enquadramento teórico do conceito e paradigmas de avaliação, afigurando-se um modelo ateuórico, técnico, circunscrito a uma explicação dos seus objetivos e estrutura (Pacheco, 2010b). Para justificar esta posição, o autor chama à colação os contributos de Stufflebeam e Shinkfield (1989, p.19), Stake (2006, p.38) e Scriven (1999) ao considerarem, respetivamente, a avaliação "um juízo sistemático da valia ou mérito de um objeto", "um processo de tomada de decisões (...) que requer um juízo político e moral" e cuja "base lógica se baseia em premissas factuais e premissas de valor" (p.23).

Ora, vista por este prisma, a avaliação implica a formulação de um juízo de valor, mediante a atribuição de um significado à relação estabelecida entre um referido (produto) e o referente (critério), "com vista à tomada de decisão, neste caso uma classificação" (Pacheco, 2010b, p.4) - o que não acontece no modelo implementado no 1º ciclo de avaliação, onde não se esclarece o que se entende por critério, *standard* ou indicador.

Visto pelo lado dos objetivos, este modelo conjuga duas teorias: a teoria formativa, no sentido da promoção de melhorias educativas, e a normativa, ligada à regulação e prestação de contas (CNE, 2011); e dois paradigmas contraditórios: o da “objetividade dos resultados, convertidos numa escala qualitativa que permite a comparabilidade das escolas”, e o da “compreensibilidade”, simultaneamente ancorado em dados objetivos, e interpretativos para “avaliar a qualidade de um programa” (Skate, 2006, p.1444, *in* Pacheco, 2010b, p.5). Parafrazeando Sobrinho (2003), a avaliação almeja dois desideratos de natureza diversa e conflituante: o que é objetivo, quantitativo e sumativo, por oposição ao subjetivo, qualitativo e formativo. A leitura destas teorias e paradigmas, que enformam a avaliação externa das escolas, por parte dos vários atores (tutela, escolas, comunidade) depende da utilidade que lhe reconhecem, podendo, no caso das escolas, ter uma “leitura formativa”, indutora de mudanças nas práticas curriculares, ou uma leitura meramente “sumativo-quantitativa, acrítica e inconsequente” (Pacheco, 2010b, p.5).

O parecer do CNE (2008, p.4) sobre *Avaliação Externa das Escolas* salienta que, “no contexto europeu, é um processo generalizado”, embora “com objetivos, âmbito, processo e consequências muito variáveis”. Perante tal diversidade de modelos e de práticas de avaliação, a sua territorialização espelha opções políticas idiossincráticas que não permitem consubstanciar uma “visão completa da escola como unidade orgânica e do seu funcionamento” (Pacheco, 2010b, p. 6).

Da análise de modelos de avaliação de escolas emergem alguns pontos comuns, nomeadamente a conceção da avaliação como uma atividade de diagnóstico do funcionamento da escola, ajudando-a a resolver problemas (Stufflebeam, 2003) e melhorar a qualidade da mesma (Sanders & Davidson, 2003). Estes últimos autores referem duas atividades essenciais na avaliação das escolas: a recolha de informação/dados e a utilização de critérios para aferir a adequabilidade dos dados disponíveis ao que é desejável. Quanto às formas de recolha de dados, em todos os modelos as escolas têm uma participação ativa na produção de dados empíricos, embora Sanders e Davidson (*Idem*) considerem que a Inspeção deve ter um papel ativo no processo e Stufflebeam (2003) que a avaliação da escola “é tanto uma responsabilidade individual como responsabilidade coletiva de todas as pessoas encarregadas do trabalho da escola para o benefício dos alunos e da comunidade.” (*Idem.*, *in* Pacheco, 2010 b, p.6), sendo os seus objetivos a *melhoria, prestação de contas, a compreensão e a disseminação*, pela adoção das boas práticas.

Quanto àquilo que constitui o objeto da avaliação, a consensualidade está longe de ser alcançada, destacando-se a posição de Stufflebeam (2003, p. 776, *in* Pacheco, 2010b, p.7) para quem há três aspetos mais importantes da escola que deveriam ser objeto de avaliação: os “alunos, o pessoal e os programas”, com vista à melhoria de todos e de cada um. Sanders e Davidson (2003, p.776, *in* Pacheco, 2010b, p.7) têm uma visão mais abrangente, incluindo também na avaliação “a performance dos alunos, as instalações, as finanças, o clima escolar, as políticas da escola e os arquivos da escola.”

No que concerne às questões a colocar, critérios, metodologia de recolha de dados, definição de *standards*, a grande complexidade situa-se na definição dos critérios que, segundo Sanders e Davidson (2003, p. 817, *in Idem*, não deveriam oferecer dúvidas de interpretação a todos os avaliadores.

Numa visão sincrética, Pacheco (2010b) enumera as principais tendências de modelos: os mais sistémicos, orientados para a tomada de decisão, tal como o proposto por Stufflebeam (2003); o respondente, de Stake (2006); o de práticas de avaliação múltiplas – difícil de se ajustar a um modelo único –; o modelo centrado na Inspeção, focado na visita; o que põe a tónica nos indicadores, centrado nos resultados dos alunos e na avaliação da conformidade; o modelo que privilegia a iniciativa local da própria escola ou do governo e, por último, a avaliação *ad hoc* da escola, da iniciativa de grupos da comunidade à qual a escola pertence.

A revisão da literatura sobre a avaliação externa das escolas, em Portugal, remete, por um lado, para uma incipiente produção bibliográfica e discussão académica (conforme se constatou no Capítulo I) e, por outro, uma centralidade na agenda política, motivada por organismos transnacionais e supranacionais, como a OCDE (2009/2013) e União Europeia (*Eurydice*, 2004), cujos relatórios (já analisados no capítulo precedente) “relacionam a avaliação das escolas à autonomia e à responsabilidade dos professores, impondo lógicas e modelos de regulação” (Pacheco, 2010b, p.2).

Efetivamente, o processo de avaliação das escolas no nosso país, iniciado em 2006, teve origem no modelo escocês *How good is our school* mas - ao contrário da enorme produção teórica, metodológica e discussão académico-social suscitada naquele país - em Portugal, essa representatividade foi muito ténue (*idem*, p.3). Outra questão de igual pertinência, aduzida por este autor é o distanciamento temporal entre a produção do normativo - Lei nº31/2002- e a conceção/implementação de um modelo de avaliação externa, isto é, só quatro anos volvidos sobre

a publicação da Lei, foi constituído um Grupo de Trabalho que desenvolveu um projeto-piloto de avaliação em 24 escolas. Todavia, para o modelo definido na fase piloto da avaliação externa das escolas contribuiu, essencialmente, a experiência adquirida com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (Oliveira; Azevedo; Sarrico; Clímaco & Oliveira, 2006), o qual constituiu “a primeira tentativa credível de avaliar o sistema educativo, tendo conseguido criar uma dinâmica de entusiasmo e alerta revigorante como nunca se tinha vivido, tanto na IGE como nas escolas” (Ventura, 2006,p.327).

Efetivamente, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE), inicialmente previsto para avaliar, em oito anos, todas as unidades de gestão, foi reduzido a três anos letivos (1999/2000 a 2001/2002), abrangendo 540 unidades de gestão, correspondentes a 2039 escolas. A intervenção da IGE junto das escolas tinha por objetivo avaliar o seu desempenho, com base em cinco princípios orientadores: *i)* princípio da intervenção seletiva – dando primazia a modalidades de intervenção que contribuam para melhorar a prestação do serviço educativo e as aprendizagens dos alunos; *ii)* princípio da intervenção estratégica – quatro áreas de intervenção: avaliação de resultados; organização e gestão escolar; educação, ensino e aprendizagens; o clima de escola ou ambiente educativo interno; *iii)* princípio da intervenção integrada – a avaliação contempla, de forma integrada, vários objetos e facetas distintas da escola; *iv)* princípio da finalidade intencional – saber o que é relevante no quadro de uma melhoria progressiva ao serviço educativo; *v)* princípio da convergência de interesses – da intervenção da IGE devem decorrer projetos de autoavaliação como estratégia de aperfeiçoamento do desempenho (IGE, 2002).

Esmiuçadamente, os objetivos deste programa pautavam-se por valorizar as aprendizagens e experiência escolar dos alunos; devolver informação de regulação às escolas, identificando pontos fortes e fracos do seu funcionamento e contribuindo para a manutenção dos níveis de qualidade já alcançados ou para o seu aperfeiçoamento; induzir processos de autoavaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus atores; criar níveis mais elevados de exigência no desempenho global de cada escola; desempenhar uma das funções de regulação de funcionamento do sistema educativo, que compete ao estado, no contexto da crescente autonomia das escolas e da descentralização do sistema e disponibilizar informação, caracterizando o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional, no qual, ao mesmo tempo que se dá conta do estado da educação, se identificam as Escolas, Avaliação Externa, Autoavaliação e Resultados dos Alunos (*Idem*).

Em termos metodológicos, para a operacionalização do PAIE formaram-se quatro equipas inspetivas multidisciplinares, constituídas por três ou quatro elementos de diferente formação, que baseavam a sua intervenção no terreno nas quatro áreas atrás referidas, seguindo roteiros que definiam as áreas-chave, os campos de observação e os indicadores de desempenho de cada dimensão. As intervenções podiam variar entre os 14 e 18 dias, de acordo com a dimensão da unidade de gestão. A recolha de informação baseava-se em entrevistas aos órgãos de gestão, professores, alunos, funcionários e representantes da comunidade educativa, mas também em observações diretas e análise documental.

Na perspetiva de Ventura (2006) o PAIE tinha tudo para ser um desafio galvanizador, devido às suas características e visibilidade, contudo acabaria por sucumbir, por assentar numa pesada carga política “de prestação de contas sobre a qualidade do desempenho do sistema educativo [...] num horizonte temporal tão dilatado” (*Idem*, p.328). Por outro lado, este autor advoga outras causas que obstaculizaram a manutenção e aperfeiçoamento do PAIE, como sejam “o carácter ambicioso do programa, a falta de tradição e experiência na área, a falta de avaliadores com formação adequada e experiência no terreno, bem como o fim da ação política que os sustentava e a mudança de governo” (*Idem*, p.327).

Em 2007, já sob a tutela da IGE, o processo denominado Avaliação Externa das Escolas entrou numa outra fase, almejando a experimentação e disseminação do modelo em 102 escolas e/ou agrupamentos, terminando o 1º ciclo de avaliação externa das escolas em 2011, com 1131 escolas/agrupamentos intervencionados. A partir daí, começa um 2º ciclo, com um novo modelo/referencial, para o qual contribuíram os estudos empíricos realizados, os pareceres do CNE e as discussões em fóruns e seminários sobre o impacto que a avaliação externa das escolas teve na melhoria organizacional e nas práticas curriculares.

Impõe-se, por ora, conhecer a historicidade do principal objeto de estudo desta tese – a inspeção<sup>5</sup>/avaliação dos estabelecimentos de ensino nacionais - para compreender o interesse que as políticas educativas lhe têm atribuído.

### 3.2. Políticas Educativas para a Avaliação das Escolas: percurso histórico

---

<sup>5</sup> Inspeção era a designação usada antes do 1º modelo de avaliação externa das escolas

A revisão da literatura sobre o percurso inspetivo às escolas portuguesas permite-nos considerar que a sua história recente, “enquanto avaliação das escolas, tem pouco mais de uma década” (Simões, 2010, p.59), antecedida de uma “*pré-história* considerável” (Clímaco, 1997, p.15).

A *pré-história* da avaliação das escolas em Portugal remonta ao tempo do Marquês de Pombal, com um carácter meramente inspetivo e regulador da conformidade, efetuada pela Real Mesa Censória, que visava fazer o ponto da situação do ensino ministrado nas escolas, tal como acontecia nos demais países europeus, imbuídos dos novos ideais políticos, culturais e pedagógicos emergentes no século XVIII. Nos tempos vindouros, as inspeções foram sendo tuteladas por vários organismos, ao sabor das orientações político-económicas, mas também consoante os grupos culturais mais influentes (IGE)<sup>6</sup>.

Em 2 de maio de 1878 é decretada a criação de um corpo de inspetores, funcionários permanentes do Estado, com a “exclusiva missão de inspecionar a metodologia usada pelos professores”, bem como o “cumprimento dos programas e os resultados dos alunos” (Andrade, 1995, pp.55-56).

A 20 de setembro de 1882 é regulamentada, por Portaria, a anualização da inspeção (no mínimo) e as funções dos inspetores: apoiar e aconselhar professores, produzir relatórios para informação da tutela e instaurar processos disciplinares, em caso de desleixo ou não conformidade com os normativos.

Com o fim da Monarquia, o governo da 1ª República estabelece como prioridade, em matéria de educação, a fiscalização do ensino primário, efetuada por inspetores que acumulam a superintendência técnica, económica e administrativa (Decreto de 29 de março de 1911, artº140).

Após 1919, as funções dos inspetores são reduzidas a duas vertentes fundamentais: a pedagógica, vocacionada a “orientar e harmonizar o ensino com os princípios pedagógicos estabelecidos” e a de fiscalização, tendente a “verificar se o funcionamento da escola e o desempenho das funções docentes se fazem sem ofensa das leis e regulamentos”, num processo de centralização/descentralização em que prevalece a função fiscalizadora do Estado por intermédio da inspeção, “zelando pelo cumprimento das leis e regulamentos” (Andrade, 1995, p.78).

Pela primeira vez, através do Decreto nº22842, de 18 de julho de 1933, é criada a Inspeção Geral do Ensino Particular, com a função de fiscalizar esses estabelecimentos de ensino e, em

---

<sup>6</sup> [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreelD=03/00&treelD=&auxID=menu&newsID=244#content](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreelD=03/00&treelD=&auxID=menu&newsID=244#content). [Consultado a 23/04/2012].

1936, com a remodelação do Ministério da Instrução Pública (Lei nº1941, de 11 de abril), nasce o Ministério da Educação Nacional.

Embora com algum atraso, comparativamente aos restantes países europeus, no final dos anos sessenta eclode um processo de “explosão escolar” que alarga a escolaridade para além do ensino primário – a escola de massas – no âmbito de políticas educativas fortemente centralistas e quase exclusivamente ligadas à escola pública.

Com o 25 de abril de 1974 e a instauração da democracia, acentua-se a massificação do ensino e, para assegurar os índices de qualidade desejados, o governo cria a Inspeção Geral do Ensino (Decreto-Lei nº540/79, de 31 de dezembro) com a função de controlo (*idem*, ponto 7).

No seu artigo 2º, este normativo atribui à Inspeção-geral as competências de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar no ensino não superior, nomeadamente no que concerne à verificação do cumprimento das disposições e orientações legais definidas superiormente. No art.º 3º, alínea J, adverte também para outra competência deste organismo relacionado com a avaliação da gestão das escolas e dos restantes órgãos e serviços regionais do Ministério da Educação.

Nos tempos subsequentes, e pressionado pela evolução dos sistemas educativos europeus, Portugal foi alargando o âmbito inspetivo para além da função de controlo disciplinar, cuja resposta foi dada pelo Decreto-Lei nº304/91 de 16 de agosto, em que a Inspeção-Geral do Ensino passou a designar-se Inspeção-Geral da Educação (IGE), com três atribuições gerais (Art.1º, ponto 1): o controlo da qualidade pedagógica às escolas; controlo da eficácia administrativo-financeiro do subsistema de ensino não superior e avaliação global e qualitativa dos estabelecimentos escolares, incluindo o “acompanhamento e avaliação dos equipamentos educativos” (Art.º 5º).

Com o Decreto-Lei nº133/93, a IGE sofre uma reestruturação interna cujas competências passam a ser o controlo da qualidade pedagógica e técnica, administrativo-financeira e de cumprimento dos normativos em todo o sistema educativo não superior e superior, público e privado (Art.2º, ponto 1).

A partir de 1995, o Decreto-Lei nº271 promulga uma nova Lei Orgânica da IGE, onde se vai acentuando o enfoque na qualidade do serviço prestado pelas escolas, paralelamente às competências de auditoria e controlo, consumado no Despacho nº23/ME/95 onde, em anexo, é publicado o Regulamento do Sistema de Incentivo à Qualidade da Educação (SIQE), com vista à

implementação de medidas de apoio à inovação educacional que contribuam “para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem” (Ventura, 2006, p.313).

Emerge uma nova era, conferindo à IGE um papel crucial no “incentivo à melhoria da qualidade do processo educativo e dos níveis de eficácia e eficiência do sistema” (Clímaco, 1997, p.12), mitigando-lhe a mera “função de fiscalização/verificação da conformidade legislativa” (Afonso, 1996, p.2), pela adoção de um controlo da consecução dos objetivos e finalidades almejados pelos estabelecimentos de ensino (Barroso, 1996).

### 3.3. Antecedentes da Avaliação Externa das Escolas

O período que medeia entre a *pré-história* da Avaliação das Escolas (Clímaco, 1997) e a Avaliação Externa das Escolas, propriamente dita, é marcado por “uma acumulação de experiência (s) e de saber - fazer, da parte de instituições estatais e privadas, uma história de participação em instituições e projetos de nível internacional, mas [...] também uma história de falta de continuidade nas instituições e nos programas” (Azevedo, 2007, p.1).

Desde 1991, data em que a Inspeção adquire a designação de Inspeção-Geral de Educação, até 2006 – início do projeto-piloto da Avaliação Externa das Escolas – proliferaram dinâmicas de avaliação, constituídas por projetos e programas de curta duração, o que “favoreceu a sua relativização” (*Idem*).

De entre essas políticas de avaliação e autoavaliação, verdadeiramente propedêuticas e ensaísticas do que viria a ser a Avaliação Externa das Escolas, destacam-se as seguintes experiências: *i)* Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999) para promover a autoavaliação e autonomia nas escolas, consolidação da escolaridade básica de nove anos e combate ao abandono escolar (CNE, 2007); *ii)* Projeto Qualidade XXI (1999-2002) da iniciativa do Instituto de Inovação Educacional e no âmbito de projetos europeus como o Programa Sócrates, com o objetivo de ir disseminando nas escolas práticas de autoavaliação, consolidadas em “quatro temáticas fundamentais: resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível das escolas e relações de contexto” (CNE, 2007); *iii)* Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002) que visava implicar as escolas na recolha de dados, análise, discussão e negociação com as equipas inspetivas, no âmbito de uma intervenção integrada, intencional, de interesses convergentes e com consequências; *iv)* Modelo de Certificação da Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001), no âmbito do Programa Leonardo da Vinci e vocacionado para a análise da gestão, direção, controlo e avaliação da qualidade da formação

ministrada aos estudantes de escolas profissionais (CNE, 2007); *v)* Projeto Melhorar a Qualidade, iniciado em 2000, que propunha às escolas da AEEP a rotinização do exercício de autoavaliação, segundo o Modelo de Excelência da European Foundation of Quality Management (EFQM), com a devida contextualização ao universo da escola (Saraiva, Burguete & Orey, 2002, *in* CNE, 2007). *vi)* Programa AVES – Avaliação das Escolas Secundárias (2002) que, segundo Azevedo (2002, *in* CNE, 2007), “valoriza quer as dinâmicas de autoavaliação, apoiadas por mecanismos externos e independentes de recolha e tratamentos de informação, quer uma visão integrada dos processos avaliativos”; *vii)* Programa da IGE, denominado Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2005) visando aferir o uso que a escola faz da autoavaliação da qualidade do seu funcionamento e do serviço que presta, de modo a “desenvolver ações que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos” (IGE, 2005, *in* CNE, 2007).

### 3.3.1. A Lei nº31/2002 e o dealbar da Avaliação Externa das Escolas

Em desenvolvimento do regime previsto no artigo 49º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86), é publicada a Lei nº31/2002 que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Esta lei inscreve-se num processo político de descentralização que começou com o decreto da autonomia (Decreto-Lei nº43/89) e foi depois prolongado com o novo modelo de gestão (Decreto-Lei nº115-A/98). À luz desta lei, o sistema de avaliação das escolas tem duas vertentes: a autoavaliação, “a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas”, de carácter obrigatório e permanente, e a externa, a cargo dos serviços do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação.

A autoavaliação (Artigo 6º) tem por base cinco pontos de análise: grau de concretização do projeto educativo, execução de atividades, desempenho dos órgãos de administração e gestão, sucesso escolar e cultura de colaboração.

Quanto à avaliação externa (Artigo 8º), visa aferir a conformidade normativa, com base em cinco áreas de análise: avaliação das aprendizagens, certificação do processo de autoavaliação, ações da IGE, processos de avaliação a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação e estudos especializados, a cargo de pessoas e instituições de reconhecido mérito.

São definidos catorze indicadores relativos aos parâmetros de avaliação da organização e funcionamento das escolas: cumprimento da escolaridade obrigatória, resultados escolares, inserção no mercado de trabalho, organização e desenvolvimento curricular, participação da comunidade educativa, organização, métodos e técnicas de ensino/aprendizagem, manuais

escolares, formação pedagógico-científica dos docentes, instalações e equipamentos, organização e gestão, formação profissional e profissionalizante, colaboração com as autarquias, parcerias com entidades empresariais, dimensão da escola, clima e ambiente educativos (Artigo 9º).

Quanto aos objetivos da avaliação, pretende-se que a interpretação dos resultados atribuídos a cada escola seja contextualizada à realidade onde se insere e com a qual interage (Artigo 14º), de modo a formular propostas relativas à “organização do sistema educativo, estrutura curricular, formação inicial, contínua e especializada dos docentes, autonomia, administração e gestão das escolas, incentivos e apoios diversificados às escolas, rede escolar, articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação e regime de avaliação dos alunos”.

Por fim, almeja-se que as escolas usem os resultados da avaliação para o aperfeiçoamento da sua organização e funcionamento (Artigo 15º) e que sejam divulgados a bem dos cidadãos em geral e das comunidades educativas em particular, fornecendo-lhes “uma visão extensiva, atualizada, criticamente refletida e comparada internacionalmente do sistema educativo português” (Artigo 16º).

Se, conforme aludência anterior, a Lei nº31/2002 inaugura uma conceção menos centralista do sistema, inculcando às escolas a obrigatoriedade permanente da autoavaliação como uma prática essencial à melhoria da qualidade educativa, o certo é que, segundo Costa (2005, pp.234-236), a Lei está eivada de conceitos redundantes que a podem tornar “inoperante”, transmite uma perspetiva “errónea das escolas”, ao considerá-las como “organizações autónomas” e atribui competências ao Conselho Nacional de Educação que, por serem “ambíguas, podem afetar o seu pleno funcionamento”.

### **3.3.2. Do Projeto-piloto ao 1º Ciclo da Avaliação Externa das Escolas**

Após um hiato de quatro anos sobre a publicação da Lei nº31/2002, e na sequência de várias ações, programas e projetos, é criado (Despacho nº370/2006) um Grupo de Trabalho da avaliação das escolas, “dotado de autonomia técnico-científica e funcional” (ponto 8), cujas atribuições passam pela definição dos referenciais para a autoavaliação e avaliação externa dos estabelecimentos de ensino não superior, aplicados “a um número restrito de unidades de gestão, definição de procedimentos, calendário e condições para a generalização ao universo das escolas restantes, de onde resultariam “classificações claras dos estabelecimentos de educação e ensino”, bem como recomendações que permitissem “a celebração de contratos de autonomia” ou a eventual revisão do quadro legal.

A escolha das vinte e quatro escolas que constituíram a amostra experimental do projeto-piloto foi realizada entre cento e vinte que se candidataram ao convite generalizado do Ministério da Educação, abrangendo agrupamentos e escolas secundárias de todas as direções regionais, com a condição de terem já alguma tradição de boas práticas de autoavaliação.

O trabalho de aplicação do modelo de avaliação às vinte e quatro escolas selecionadas pelo Grupo de Trabalho deveria estar concluído até 31 de Dezembro de 2006, culminando na publicação de um relatório final das atividades que lhe haviam sido confiadas. Nesse relatório, explicitam-se os referenciais orientadores do Grupo, ancorados em conhecimento explícito produzido por inspeções de educação europeias, internacionais, do campo da administração e das empresas e, ainda, as “boas práticas” da Escócia e da Irlanda e o próprio *know-How* adquirido pela IGE nos vários programas-ensaio, a que já fizemos referência e que funcionaram como um “centro de produção e difusão de conhecimento, constituindo um espaço central de circulação e intermediação entre conhecimento tácito e conhecimento formal” (Barroso; Fontoura; Afonso & Costa, 2008, p.48), tendo em conta que, na sua constituição, o Grupo de Trabalho integra preferencialmente elementos ligados ao conhecimento gestor, decorrente da formação e experiência profissional, traduzido num conhecimento explícito ou seja, na “fabricação do referencial” (*Idem*).

Ainda segundo este estudo de Barroso e colaboradores (*Idem*), a análise do relatório do Grupo de Trabalho dos relatórios entregues às escolas e de todos os documentos produzidos nesta fase - piloto, evidenciam uma nomenclatura muito ligada à “nova administração pública” e “modernização educacional”, onde os conceitos de “boas práticas”, “qualidade” e “*accountability*” são enfatizados (*Idem*, p.45), pese embora a estratégia adotada pelo Grupo no sentido de se distanciar dos modelos métricos de avaliação, reduzidos a meros instrumentos de gestão (*Idem*, p.46).

#### **A. O Referencial**

Em 2007, com o modelo de avaliação concebido pelo Grupo de Trabalho, dá-se início ao primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (Despacho nº28692/2007), já sob a égide da IGE, e com a missão de intervencionar o universo das escolas até 2011. Trata-se de dar continuidade a um quadro de referência elaborado e experimentado pelo Grupo do projeto-piloto, “ao qual foram introduzidas pequenas alterações resultantes de uma meta-avaliação interna e de recomendações do Conselho Nacional de Educação” (Simões, 2010, p.59), conforme previsto na Lei.

Apresenta-se, de seguida, a comparação dos dois quadros de referência, onde se assinalam as alterações introduzidas:

Quadro 2 – Comparação dos referenciais do projeto-piloto e do 1º ciclo da AEE

Referencial do Projeto-piloto	Referencial do 1º ciclo da AEE
<b>1. Resultados</b> 1.1 Sucesso académico 1.2 Valorização dos saberes e da (s) aprendizagem 1.3 Comportamento e disciplina 1.4 Participação e desenvolvimento cívico	<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. A prestação do serviço educativo</b> 2.1 Articulação e sequencialidade 2.2 Diferenciação e apoios 2.3 Abrangência do currículo 2.4 Oportunidades de aprendizagem <b>2.5 Equidade e justiça</b> <b>2.6 Articulação com as famílias</b> 2.7 Valorização e impacto das aprendizagens na educação escolar.	<b>2. A prestação do serviço educativo</b> 2.1 Articulação e sequencialidade; <b>2.2 Acompanhamento da prática letiva em sala de aula;</b> 2.3 Diferenciação e apoios; 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.
<b>3. A organização e gestão escolar</b> 3.1 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade 3.2 Gestão dos recursos humanos <b>3.3 Qualidade e acessibilidade dos recursos</b> <b>3.4 Ligação às famílias</b>	<b>3. A organização e gestão escolar</b> 3.1 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade; 3.2 Gestão dos recursos humanos; <b>3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros;</b> <b>3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa;</b> <b>3.5 Equidade e Justiça.</b>
<b>4. Liderança</b> 4.1 Visão e estratégia 4.2 Motivação e empenho 4.3 Abertura à inovação 4.4 Parcerias, protocolos e projetos	<b>4. Liderança</b> 4.1 Visão e estratégia; 4.2 Motivação e empenho; 4.3 Abertura à inovação; 4.4 Parcerias, protocolos e projetos.
<b>5. Capacidade de autorregulação e progresso da escola</b> 5.1 Autoavaliação 5.2 Sustentabilidade do progresso	<b>5. Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola/Agrupamento</b> 5.1 Autoavaliação; 5.2 Sustentabilidade do progresso.

Legenda: a **preto** - o que não sofre alteração; a **azul** – o que sofre alterações; a **vermelho** – o que muda de domínio; a **verde** – deixa de existir; a **amarelo** – o que é introduzido.

Da justaposição dos dois referenciais ressalta, de imediato, uma hierarquização dos domínios que dá primazia aos resultados sobre a capacidade de autorregulação e progresso/melhoria da escola, contrariando os objetivos preconizados pela AEE de conciliar a vertente sumativa dos resultados, sob a forma de prestação de contas/accountability (Afonso, 2009) e regulação do sistema com a finalidade formativa de melhoria da escola CNE, 2011). Depreende-se, tal como já

fora reconhecido pelo CNE (2008), que não estão ainda reunidas condições para conciliar os objetivos que enformam a avaliação externa: regular o sistema e melhorar a qualidade das escolas, por merecerem diferente valoração a que não é alheia a facilidade de medir resultados académicos contra a difícil tarefa de rastrear a melhoria da qualidade da escola.

Comparando os dois referenciais, verifica-se que no domínio Resultados a “valorização dos saberes e da aprendizagem” deu lugar à “valorização e impacto das aprendizagens”, numa tentativa de lhe retirar a ambiguidade apontada nos relatórios da IGE (2007, 2008, 2009), através das respostas aos inquéritos dos avaliados que reclamam a falta de objetividade. A mudança do fator “valorização dos saberes e da aprendizagem” do domínio Resultados para o da Prestação do Serviço Educativo, reservando o “impacto das aprendizagens” para o domínio dos Resultados, não torna claro o que são os saberes e, por exemplo, se pré-existem à aprendizagem para a fecundar interativamente. Esta questão é debatida num estudo de trinta e dois relatórios da IGE (Duarte, 2009), onde se conclui que a opacidade da linguagem, resultante de uma redação imprecisa e conceitos pouco claros, gera dificuldades de interpretação.

No que concerne ao segundo domínio – Prestação do Serviço Educativo – merece destaque a inclusão do fator “acompanhamento da prática letiva em sala de aula”, cuja pertinência se entende, pois é na sala de aula que tudo se joga (Perrenoud, 1999), embora a IGE decline esta função para órgãos internos à escola, nomeadamente, para o grupo de autoavaliação. Neste domínio é notória uma simplificação de fatores, pela eliminação dos que haviam sido considerados redundantes (Duarte, 2009), nomeadamente, a supressão das “oportunidades de aprendizagem”, por estarem contidas na “Diferenciação e apoios” e a junção da “Abrangência do currículo” com a “Valorização dos saberes e da aprendizagem”, dada a sua interdependência. O fator “Equidade e justiça” passa a integrar o domínio 3 – A Organização e Gestão Escolar – e é eliminado o fator “Articulação com as famílias”.

No domínio - A Organização e Gestão Escolar – a vaguidade da redação do fator “Qualidade e acessibilidade dos recursos” é substituída por “Gestão dos recursos materiais e financeiros” e, com a mesma lógica, a imprecisão do fator “Ligação às famílias” é aclarado e enriquecido pela nova redação “Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa”.

Os domínios 3 e 4 não sofrem alterações, exceto a designação do último, em que o “progresso” da escola é modificado para uma terminologia mais consentânea com as mudanças organizacionais recentes – “melhoria da Escola/Agrupamento”.

O 1º modelo de avaliação foi revisto e melhorado para fazer face aos desafios do 2º ciclo de avaliação externa das escolas, iniciado em 2011, e cujo referencial se apresenta no quadro 3, justaposto ao do 1º ciclo de avaliação, de modo a permitir estabelecer correspondências.

**Quadro 3 – Comparação do 1º e 2º referenciais da AEE**

Referencial do 1º ciclo da AEE	Referencial 2º ciclo da AEE
<p><b>1. Resultados</b></p> <p>1.1 Sucesso académico;</p> <p>1.2 Participação e desenvolvimento cívico;</p> <p>1.3 Comportamento e disciplina;</p> <p>1.4 Valorização e impacto das aprendizagens. →</p>	<p><b>1. Resultados</b></p> <p><b>Resultados académicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Evolução dos resultados internos</li> <li>→ Evolução dos resultados externos contextualizados</li> <li>→ Qualidade do sucesso</li> <li>→ Abandono e desistência</li> </ul> <p><b>Resultados sociais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Participação na vida da escola</li> <li>→ Impacto da escolaridade no percurso dos alunos</li> <li>→ Formas de solidariedade</li> <li>→ Cumprimento das regras e disciplina</li> <li>→ Assunção de responsabilidades</li> </ul> <p><b>Reconhecimento da comunidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Grau de satisfação da comunidade educativa</li> <li>→ Formas de valorização dos sucessos dos alunos</li> <li>→ Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.</li> </ul>
<p><b>2. A prestação do serviço educativo</b></p> <p>2.1 Articulação e sequencialidade;</p> <p>2.2 Acompanhamento da prática letiva em sala de aula;</p> <p>2.3 Diferenciação e apoios;</p>	<p><b>2. Prestação do Serviço Educativo</b></p> <p><b>Planeamento e articulação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Gestão articulada do currículo</li> <li>→ Contextualização do currículo e abertura ao meio</li> <li>→ Trabalho cooperativo entre docentes</li> <li>→ Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos</li> <li>→ Coerência entre ensino e avaliação</li> </ul> <p><b>Práticas de ensino</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos</li> <li>→ Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos</li> <li>→ Acompanhamento e supervisão da prática letiva.</li> <li>→ Metodologias ativas e experimentais nas aprendizagens</li> <li>→ Valorização da dimensão artística</li> <li>→ Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais</li> <li>→ Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens</li> </ul> <p><b>Monitorização e avaliação das aprendizagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Diversificação das formas de avaliação</li> <li>→ Aferição dos critérios e dos instrumentos de</li> </ul>

<p>2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.</p>	<p>avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Monitorização interna do desenvolvimento do currículo</li> <li>→ Eficácia das medidas de apoio educativo</li> <li>→ Prevenção da desistência e do abandono</li> </ul>
<p><b>3. A organização e gestão escolar</b></p> <p>3.1 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade;</p> <p>3.2 Gestão dos recursos humanos;</p> <p>3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros;</p> <p>3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa;</p> <p>3.5 Equidade e Justiça.</p>	<p><b>3. Liderança e Gestão</b></p> <p><b>Liderança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola</li> <li>→ Valorização das lideranças intermédias</li> <li>→ Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras</li> <li>→ Motivação das pessoas e gestão de conflitos</li> <li>→ Mobilização dos recursos da comunidade educativa</li> </ul>
<p><b>4. Liderança</b></p> <p>4.1 Visão e estratégia</p> <p>4.2 Motivação e empenho</p> <p>4.3 Abertura à inovação</p> <p>4.4 Parcerias, protocolos e projetos</p>	<p><b>Gestão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos</li> <li>→ Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço</li> <li>→ Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores</li> <li>→ Promoção do desenvolvimento profissional</li> <li>→ Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa</li> </ul> <p><b>Autoavaliação e melhoria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria</li> <li>→ Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria</li> <li>→ Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação</li> <li>→ Continuidade e abrangência da autoavaliação.</li> </ul>
<p><b>5. Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola/Agrupamento</b></p> <p>5.1 Autoavaliação</p> <p>5.2 Sustentabilidade do progresso</p>	<p><b>Autoavaliação e melhoria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria</li> <li>→ Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria</li> <li>→ Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação</li> <li>→ Continuidade e abrangência da autoavaliação.</li> </ul>

A primeira constatação a fazer no quadro de referência do novo ciclo de avaliação diz respeito à redução de cinco para três domínios de análise: Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão, estruturados em nove campos de análise que, por sua vez, “são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação” (IGEC, 2011, p.42).

O segundo aspeto prende-se com a agregação do 3º, 4º e 5º domínios do 1º ciclo num único, denominado “Liderança e gestão”, com três campos de análise, cuja hierarquização evidencia uma valorização clara da(s) liderança(s), promotora(s) de uma gestão eficaz de recursos materiais e humanos e facilitadores de dinâmicas continuadas de autoavaliação, conducentes a ações de melhoria.

Relativamente aos dois primeiros domínios: Resultados e Prestação do Serviço educativo, os seis campos de análise e respetivos referentes permitem aferir melhor o que se objetiva avaliar, mediante a distinção entre resultados académicos/ sociais e reconhecimento da comunidade educativa – para o que contribuirão os inquéritos de satisfação, na fase precedente à visita da equipa de avaliação, bem como os resultados dos exames nacionais – e, por outro lado, no segundo domínio, a valorização do planeamento, articulação e contextualização do currículo, assim como as metodologias de ensino-aprendizagem e a diversificação das modalidades, critérios e instrumentos de avaliação. Outro dado relevante é a supressão do “acompanhamento da prática letiva em sala de aula”, remetido para o processo de avaliação do desempenho docente onde os critérios para a atribuição das percentagens de Muito Bom e Excelente surgem indexadas à classificação atribuída à escola/agrupamento, na sequência da avaliação externa.

Para além desta alteração no quadro de referência, o 2º ciclo introduz mais seis alterações: “a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade”; “a utilização do valor esperado” (referentes nacionais) “na análise dos resultados das escolas” (valor observado); “a auscultação direta das autarquias” (IGEC, 2011, p.10); a introdução do nível de Excelente, visando “possibilitar que a avaliação externa reconheça situações excecionais e de algum modo exemplares nas práticas de uma escola em determinado domínio” (IGEC, 2011, p.54); a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada; a variabilidade dos ciclos de avaliação, num “máximo de cinco e um mínimo de três anos” (IGEC, 2011, p.14).

Também os objetivos da avaliação externa passaram a incidir na promoção do “progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas”; maior “responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; incentivo à “participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas”; promover a “regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente (IGEC, 2011, p.42).

## **B. Quem avalia**

O processo avaliativo é conduzido por uma equipa de dois inspetores e um avaliador externo, “geralmente docente ou investigador do ensino superior, podendo ser professor ligado a centros de formação ou técnico superior de outros ministérios” (IGE, 2009, p.9). A inclusão deste terceiro elemento é uma recomendação do Grupo de Trabalho e sublinhada por Azevedo (2007b, p.151)

como uma mais-valia, simultaneamente “exigente” e “enriquecedora” que introduz a “multiplicação de olhares”, servida pelo rigor científico de académicos e investigadores nesta área.

### C. Como avalia

O processo de avaliação externa “inicia-se com a comunicação à escola da data da visita e do pedido de envio de documentação” (IGE, 2009, p.10).

Enquanto isso, a equipa inspetiva recolhe dados relevantes do “Perfil da escola” (IGE, 2009, p.10) nas bases estatísticas do Ministério da Educação, nomeadamente junto do Gabinete de Coordenação do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI@) e do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) que fornecem dados oficiais dos resultados da avaliação interna e exames, taxas de transição/retenção e de abandono, número de alunos apoiados pela Ação Social Escolar, etc. É com base no tratamento e análise destes dados que a equipa procede à caracterização do “contexto social, económico e cultural das famílias dos alunos da escola e a evolução dos resultados escolares dos alunos nos últimos anos” (*Idem*).

Este “Perfil da escola” é complementado pelo texto de “Apresentação da Escola” (Identificação, oferta educativa e respetiva frequência, meio socioeconómico, recursos humanos, resultados escolares, custos, rácios, resultados de exames, abandono escolar e processos disciplinares instaurados a alunos) e pelos documentos organizadores e orientadores de toda a ação da escola, fornecidos pela Direção (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular da Escola (*Idem*)).

No 2º ciclo, como já se referiu, foram introduzidos questionários de satisfação à comunidade educativa “assegurando uma audição mais alargada dos membros da comunidade”, na linha da recomendação nº1 do CNE (2011), pretendendo-se, fundamentalmente, que os resultados do questionário permitam sinalizar áreas para apreciação mais profunda durante a visita à escola” (IGEC, 2011, p.49).

Acredita-se que este acervo de dados, provenientes de fontes tão diversas permitirá à equipa de avaliação externa um retrato prévio e global da escola a avaliar e do contexto em que se insere para que os resultados da avaliação possam ser mais justos.

Passada esta fase de preparação, dá-se início à visita da equipa de avaliação, durante dois dias, no caso de escola não agrupada, ou três dias, tratando-se de um agrupamento de escolas<sup>7</sup>. Durante o tempo de permanência da equipa de avaliação, a Direção Executiva procede à apresentação da

---

<sup>7</sup> No ano letivo em que se iniciou o 2º ciclo, as durações foram alteradas.

escola numa sessão inaugural, seguindo-se a observação da “qualidade, diversidade e conservação” das instalações, serviços, equipamentos e situações do quotidiano da escola (IGE, 2009, p.10). Para completar o “retrato” documental e de observação direta, a equipa organiza entrevistas em painel, de forma a ouvir um leque de atores representativos da comunidade educativa: direção executiva, alunos, pais, docentes, pessoal não docente, autarcas e parceiros da escola. A constituição destes painéis obedece a critérios definidos pela própria IGE com o objetivo de recolher opiniões, cruzar perspetivas, “dar voz a todos” (IGE, 2009, p. 11), dada a importância “simbólica da audição” (Azevedo, 2009, p.14).

### **O Valor Esperado**

Com o objetivo de “promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos” (IGEC, 2011, p. 42) a IGEC solicitou à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) que desenvolvesse uma abordagem da análise dos resultados escolares enquadrados em dados de contexto. Para a obtenção de uma imagem suficientemente clara do contexto sociocultural e da ambiência da escola, a DGEEC optou por fazer a análise em duas etapas: primeiramente agrupou as escolas em três grandes grupos (Clusters); na segunda etapa determinou estatisticamente os valores médios para cada um dos indicadores de sucesso escolar em cada ano de final de ciclo (4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos), de modo a poder confrontar escolas com valores semelhantes nas variáveis de contexto, através dos dados exportados pelas escolas para o sistema de informação MISI (distribuição dos alunos por tipologias de ensino; distribuição dos alunos entre o ensino básico e o ensino secundário; número total de alunos em modalidades de ensino orientadas para jovens; informação sobre a habilitação escolar das mães e dos pais desses alunos; informação sobre a profissão das mães e dos pais; percentagem de alunos que beneficiam, em cada escalão, de Ação Social Escolar (ASE); percentagem de docentes do Quadro; informação sobre localização geográfica) e dados de contexto e indicadores de resultados escolares para os anos de final de ciclo (idade, dimensão das turmas, distribuição por sexo e percentagem de alunos que não beneficiam de ASE, em cada um dos anos referidos; taxa de conclusão de ciclo e indicadores de resultados nas provas de aferição e exames nacionais para cada um dos anos referidos; habilitação das mães e dos pais; percentagem de Professores do Quadro de 1.º ciclo e de 2.º ciclo/3.º ciclo/Secundário). A aplicação de uma metodologia estatística de análise de *clusters* (classificação dos indivíduos em grupos), permitiu agrupar as unidades orgânicas em três grandes grupos que receberam o nome de três constelações: *Orion*, *Cassiopeia* e *Pegasus*.

Ficaram incluídas no cluster *Orion* 237 Unidades Orgânicas, por apresentarem uma ou mais das seguintes características:

- “- Elevada percentagem de alunos no ensino secundário;
- Valores elevados na média do número de anos da habilitação escolar das Mães/Pais;
- Valores baixos na percentagem de alunos que beneficiam de ASE”.

Contribuíram para a inclusão de 274 unidades orgânicas no *cluster Cassiopeia* uma ou mais das seguintes características:

- “- Elevada percentagem de alunos no Ensino Básico;
- Valores relativamente elevados na média do número de anos da habilitação escolar dos Mães/Pais;
- Valores relativamente baixos na percentagem de alunos que beneficiam de ASE”.

As 445 unidades orgânicas incluídas no *cluster Pegasus* partilham uma ou mais das seguintes características:

- “- Elevada diversidade de ofertas formativas;
- Valores elevados na percentagem de alunos que beneficiam de ASE;
- Valores baixos ou relativamente baixos na média do número de anos da habilitação escolar dos Mães/Pais” (DGEEC, 2012, p.3-4).

A estas variáveis de contexto foram ajustados modelos de regressão linear múltipla a fim de calcular o valor esperado. O exemplo ilustrativo para o cálculo do valor esperado, apresentado pela DGEEC é o seguinte: “Numa certa unidade orgânica, as variáveis de contexto relativas ao 9.º ano assumem os seguintes valores:

Idade=14.4 Esc Mães=9.3 Esc Pais=8.9 Raparigas=53

Não ASE=48 Turma=22 Docentes Q=75.1

Se esta unidade orgânica pertencer ao cluster Orion, o modelo ajustado para o indicador Percentagem de positivas nos exames de 9.º ano a Língua Portuguesa conduz-nos ao seguinte Valor Esperado:  $348.4 - 22.7 \times 14.4 + 2.94 \times 8.9 + 0.22 \times 53 = 59.3$  (%)

Este valor esperado não é mais do que uma média ajustada das percentagens de conclusão registadas nas Unidades Orgânicas do mesmo *cluster Orion*, desde que tenham variáveis de contexto com valores análogos.

Se a unidade orgânica pertencer ao *cluster Cassiopeia*, a média ajustada das percentagens de positivas a Língua Portuguesa entre as unidades orgânicas de contexto análogo dentro desse mesmo cluster é de 56.3 (%) enquanto, se pertencer ao *cluster Pegasus*, já será de 53.8 (%).

O Valor Esperado não deve, por isso, ser encarado como uma meta a atingir, mas sim como um valor de referência que permite enquadrar a unidade orgânica entre outras que se podem considerar como, de algum modo, comparáveis em termos de contexto sociocultural” (DGEEC, 2012, p.8)

Ora, assim apresentado, o cálculo do valor esperado é um processo complexo, do ponto de vista estatístico, com uma constelação de variáveis conducentes a valores que permitem a comparabilidade do desempenho de escolas com um contexto sociocultural análogo.

A introdução do valor esperado no processo de AEE não é inconsequente. Do ponto de vista dos avaliadores externos, traduz-se num instrumento altamente facilitador do seu *modus operandi*, uma vez que constitui um valor de referência que permite classificar os resultados académicos aquém, em linha ou acima do valor esperado. Do ponto de vista das escolas, será sempre uma faca de dois gumes: útil, estimulante e motivador para aquelas cujos resultados suplantarem o valor esperado, mas muito penalizante para as que ficarem aquém desse valor, fazendo emergir a necessidade de repensarem dinâmicas diferentes para obterem resultados acima ou, no mínimo, em linha com o valor esperado. Em todo o caso, os resultados sociais acabarão sempre por amortizar os académicos, constituindo uma das razões por que, dificilmente haverá escolas classificadas com Insuficiente. Do ponto de vista dos professores, Veloso (2013, p.180) advoga que “ os professores tendem a ligar o sucesso ao contexto socioeconómico do agregado familiar dos alunos...”, argumento que, em nosso entender, fica descredibilizado pela introdução do valor esperado, cujo cálculo inclui uma bateria de variáveis do contexto socioeconómico e cultural que determinam o valor de referência para aquele contexto educativo.

#### **D. Para que avalia**

Finda a intervenção à escola, no âmbito da AEE, a equipa de avaliação elabora um Relatório com os seguintes objetivos: “contribuir, decisivamente, para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico”; promover “uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante a indução de uma atitude crítica e de autoquestionamento, com efeitos nos resultados educativos e na melhoria do desempenho global da escola”; devolver

informação à escola, dando uma panorâmica externa da apreciação das dinâmicas da unidade de gestão avaliada”; comunicar uma “informação válida, útil e pertinente, consolidada em evidências bem fundamentadas”; “estimular, mediante a indicação de sugestões de melhoria e/ou aperfeiçoamento que visem, para além do aprofundar das causas dos resultados, a tomada de decisões adequadas para introduzir as estratégias apropriadas com vista a melhorar os seus níveis de qualidade”; ser “um instrumento válido (suportado em evidências sólidas) e útil (indutor de práticas de aperfeiçoamento e melhoria da qualidade da escola, mediante a apresentação de sugestões e indicações reais) ” (IGE, 2009, p.11).

#### **O Relatório do 1º ciclo de avaliação externa divide-se em cinco capítulos:**

**I - Introdução:** com a apresentação do suporte legislativo do programa e das competências da IGE, o que se espera alcançar com a AEE (que “fomente a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria” para a escola, funcionando como um instrumento de reflexão e de debate”) e a escala de avaliação adotada: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente (IGE, 2009, p.12).

**II - Enquadramento:** compreende os aspetos físicos, sociais, geográficos, económicos e culturais que caracterizam globalmente a escola.

**III - Conclusões da avaliação:** neste capítulo faz-se uma breve alusão às práticas levadas a cabo pela escola nos vários domínios-chave de desempenho educativo e a sua correspondente avaliação qualitativa, conforme a escala definida.

**IV - Avaliação por domínios-chave:** aqui tem lugar a análise sintética dos fatores por domínio, nos mesmos moldes do capítulo anterior, embora sem a atribuição de uma classificação.

**V - Considerações finais:** é a parte de encerramento do relatório, com uma apreciação dos pontos fortes e debilidades, das oportunidades de melhoria que a escola deverá abraçar, como um desafio rumo a mais e melhor qualidade e, no caso de a eles haver lugar, mencionam-se os constrangimentos verificados, impeditivos do progresso e melhoria da escola intervencionada (IGE, 2009).

#### **O Relatório do 2º ciclo de avaliação externa divide-se em quatro capítulos:**

**Introdução,** onde se expressa um voto e um convite: “Espera-se que o processo de avaliação externa fomente e consolide a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o(a) agrupamento/escola, constituindo este documento um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e áreas de melhoria, este relatório oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de ação para a melhoria e de desenvolvimento de cada

escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.” (IGEC,2012, p.15); **Caracterização da Escola/Agrupamento; Avaliação por Domínio e Pontos Fortes e Áreas de Melhoria**, cuja elaboração tem por base a “análise dos documentos fundamentais da escola, em especial da sua autoavaliação”, os “indicadores de sucesso académico dos alunos”, bem como “os resultados dos questionários de satisfação e das entrevistas” (*Idem*).

### **3.4. Um Olhar sobre a AEE em Portugal: o Relatório da OCDE, de Paulo Santiago et al. (2012)**

O relatório da OCDE sobre a avaliação da educação em Portugal tem o mérito de constituir um olhar, simultaneamente interno e externo, sobre o estado da educação em Portugal, por ser coordenado por um investigador português, com o distanciamento e objetividade das “lentes” de um organismo internacional. Desse relatório, sistematiza-se, apenas, o que à avaliação externa diz respeito, embora seja um procedimento metodológico com alguma artificialidade, na medida em que a avaliação externa é um dos vetores que contribui para a avaliação do sistema educativo que, segundo o autor, carece de um quadro de referência integrador.

**Pontos fortes** - O relatório elenca três pontos fortes da AEE: a transparência do processo, uma vez que os instrumentos, procedimentos, critérios de avaliação, relatórios e contraditórios são disponibilizados/divulgados na página da IGEC; a assunção, por parte IGEC, de que se trata de um instrumento ao serviço da melhoria da qualidade da educação, assente em boas práticas internacionais e, por parte das escolas, considerado útil; e a complementaridade entre a avaliação externa e a autoavaliação, dando-se liberdade à escola de elaborar o seu próprio modelo de autoavaliação ou adaptá-lo aos critérios do modelo da AEE.

No que diz respeito às boas práticas, o modelo de AEE apresenta uma boa estrutura, desenvolve-se de forma sistemática, faz a triangulação de informação, mediante a recolha de evidências confiáveis, provenientes de diversas fontes; reforça a sua credibilidade, objetividade e imparcialidade ao integrar elementos externos nas equipas de avaliação; promove a liderança das escolas, ao equacionar a autonomia dos diretores com a responsabilidade da prestação de contas; prevê o acompanhamento das escolas com piores resultados, por parte das Direções Regionais, no 1º ciclo avaliativo e, no 2º ciclo, o seguimento dos planos de melhoria, por parte das autoridades e rege-se por uma política de melhoria e transparência, através da meta-avaliação do programa de AEE e divulgação pública dos resultados.

**Aspetos a desenvolver** - No que concerne às debilidades do modelo de AEE, sobem para o dobro os pontos fracos ou a precisarem de melhoria: *i)* inexistência de articulação entre as diferentes vertentes de avaliação do sistema educativo: a avaliação das escolas, dos alunos, dos professores e dos diretores; *ii)* o impacto da avaliação externa é limitado, porque os resultados não são amplamente lidos ou usados na melhoria dos processos e produtos, verificando-se um desfasamento entre os objetivos por ela almejados: prestação de contas e melhoria das escolas; *iii)* o processo não contempla a observação direta do ensino-aprendizagem na sala de aula, focando-se demasiado na documentocracia, processos administrativos e de gestão; *iv)* Insuficiente ligação entre os resultados da autoavaliação e a melhoria das práticas curriculares, pedagógicas e organizacionais; *v)* falta de credibilidade de alguns avaliadores externos, por demonstrarem conhecimento superficial da vida das escolas; *vi)* a avaliação do desempenho dos diretores, pelas Direções regionais, não se baseia em critérios uniformes nem está articulada com a AEE da “liderança e gestão”, incorrendo-se no risco de produzir avaliações contraditórias.

**Recomendações** - Como seria previsível, as recomendações destinadas a reverter os pontos fracos são também seis, embora não constituam propriamente o reverso dos pontos fracos, tomando um pendor prescritivo, em linha com as diretivas e padrões supra e transnacionais. Deste modo, o relatório propõe como medidas: *i)* rever o quadro de referência da AEE, pondo o enfoque na qualidade do ensino e aprendizagem, numa estreita relação com os resultados dos alunos; *ii)* melhorar o impacto e a aceitação da AEE, mediante a credibilização das equipas de avaliação, utilização de uma linguagem menos técnica nos relatórios, assegurar o acompanhamento sistemático às escolas intervencionadas; *iii)* reforçar a função de melhoria, pela utilização dos resultados da avaliação na melhoria das práticas em sala de aula; *iv)* definir padrões de desempenho para as direções das escolas e de uma liderança de qualidade; *v)* uniformizar critérios entre a avaliação externa e a autoavaliação, de forma a sinalizar os fatores-chave que influenciam a qualidade do ensino e da aprendizagem; *vi)* potenciar uma articulação entre a avaliação das escolas e outras políticas educativas, nomeadamente, a inclusão no quadro de referência da AEE de uma ligação aos padrões de desempenho dos professores.

Na nossa perspetiva, este relatório segue *grosso modo* a estrutura adotada pelos relatórios da IGEC: tem um carácter descritivo-analítico do estado em que se encontra o processo de AEE em Portugal, na sequência do qual enumera os “pontos fortes”, as “áreas a precisarem de melhoria” e uma lista de “recomendações” para tornar o modelo e processo mais rendáveis, com enfoque na

equação necessária entre a qualidade do ensino /aprendizagem e os resultados dos alunos. Todavia, a triangulação de alguns dos aspetos apresentados como pontos fortes com os menos fortes e as recomendações sugeridas reclamam maior precisão, tendo em conta os resultados que vamos conhecendo da investigação implementada pelo Projeto AEEENS<sup>8</sup>, ao abrigo do qual esta tese está a ser elaborada.

Começando pelos aspetos positivos da AEE, concorda-se com os resultados apurados por Santiago et al. (2012) no que concerne à desejável convivência entre a avaliação externa e a autoavaliação, uma vez que grande parte da investigação mais recente do projeto AEEENS atesta a existência de uma estreita relação entre as duas, com o reconhecimento de que a autoavaliação tem potencialidades para se constituir como um meio de aprendizagem organizativa (Figueiredo, 2012; Freitas, 2012; Lopes; Barreira e Bidarra, 2012; Queirós e Pacheco, 2013; Rodrigues e Pacheco, 2013; Silvestre, 2013; Soares, 2012; Sousa, 2013).

No que toca às boas práticas, este relatório refere como exemplo a previsão de acompanhamento às escolas com piores resultados, no 1<sup>o</sup> ciclo, e aos planos de melhoria, no 2<sup>o</sup> ciclo. Contudo, é sobejamente conhecida a falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos, ficando as escolas a “descoberto” e entregues à sua capacidade aprendente, o que permite inferir que é urgente criar mecanismos de apoio às escolas (Silvestre, 2013) porque, embora previstos, ainda não passam de um procedimento burocrático. Outra boa prática aventada é a meta-avaliação do programa que, na nossa ótica, não existiu em relação ao 1<sup>o</sup> ciclo, pois está ainda em curso um projeto nesse sentido (AEEENS).

Concordamos com os aspetos a desenvolver, nomeadamente a constatação de que a AEE tem um impacto limitado na melhoria dos processos e produtos educativos, pois todo o esforço empreendido nos procedimentos de avaliação institucional escolar se traduz no cumprimento de um ritual legitimador da conformidade, relegando para um plano secundário a sua melhoria efetiva (Castro, 2012). A melhoria educativa não depende tão diretamente da avaliação externa, mas mais da forma como os atores educativos, nos diversos contextos organizacionais, desenvolvem a capacidade interna de mudança (Correia; Fialho & Sá, 2013).

A não observação direta do ensino-aprendizagem na sala de aula é outro dos reparos feitos à AEE. Recorde-se, a propósito, que a própria Inspeção Geral do Ensino (IGE), em relatório sobre o 1<sup>o</sup> ciclo de avaliação externa das escolas, já havia confirmado esta debilidade, ao constatar que “o

---

<sup>8</sup> AEEENS: Avaliação Externa dos Estabelecimentos de Ensino Não Superior

fator Acompanhamento da prática letiva em sala de aula teve pouco significado em termos de pontos fortes, registando somente 5% das asserções ao longo de todo o ciclo” (IGE, 2011, p. 29), reiterando o que já havia constatado no relatório de Avaliação Externa das Escolas 2010-2011, de que “o fator Acompanhamento da prática letiva em sala de aula reúne quase exclusivamente asserções relativas a pontos fracos, registando-se a ausência de mecanismos de acompanhamento da prática letiva em sala de aula e práticas de supervisão pedagógica limitada” (IGE, 2011, p. 30).

A liderança de topo é apresentada como uma boa prática, na medida em que a AEE “promove a liderança das escolas, ao equacionar a autonomia dos diretores com a responsabilidade da prestação de contas”, mas também como um ponto fraco, devido à falta de critérios uniformes usados pelas Direções Regionais na avaliação do desempenho dos diretores, e pelo facto de não estar articulada com a AEE da “liderança e gestão”, incorrendo-se no risco de produzir avaliações contraditórias, pelo que se recomenda a necessidade de definir padrões de desempenho para as direções das escolas e de uma liderança de qualidade. O emparelhamento destas conceções encerra, por um lado, alguma incoerência, ao promover a liderança dos diretores, num quadro de autonomia e *accountability*, reconhecendo, por outro lado, que a sua avaliação não é isenta nem está indexada ao domínio “liderança e gestão” da AEE, razão por que se devem definir padrões de desempenho para os diretores tal como se faz para os demais elementos do sistema educativo, pois só dessa forma é possível atingir uma liderança de qualidade e a melhoria da qualidade da escola no seu todo.

Quanto à recomendação de se “rever o quadro de referência da AEE, pondo o enfoque na qualidade do ensino e aprendizagem, numa estreita relação com os resultados dos alunos”, parece-nos em sintonia com as tendências emanadas dos organismos supranacionais, claramente preocupados em priorizarem a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, subalternizando a mera função de avaliar a conformidade com os regulamentos. No modelo de AEE nacional esta inversão de prioridades é urgente, uma vez que o domínio “Resultados” é hegemónico, funcionando como uma bússola dos demais.

Concluída a incursão no processo de avaliação dos estabelecimentos de ensino não superior, em Portugal, desde o magistério do Marquês de Pombal até à Avaliação Externa das Escolas, que cumpriu o seu 1º ciclo em 2011, aborda-se no Capítulo IV a temática das Lideranças Intermédias, nas múltiplas funções e contextos educativos em que se movem, no sentido de problematizar o seu papel na melhoria da qualidade pedagógica, curricular e organizacional da escola.

## CAPÍTULO IV – LIDERANÇAS INTERMÉDIAS – DIMENSÃO ORGANIZACIONAL, PEDAGÓGICA E CURRICULAR

### Introdução

Depois de analisados os modelos e processos de avaliação externa das escolas, aquém e além-fronteiras, emerge a necessidade de complementar o quadro concetual que enforma este trabalho, com a problematização do conceito de lideranças intermédias, consideradas uma “questão nevrálgica” (Costa, 2000, p.31) e de reconhecida importância na melhoria e eficácia organizacional, curricular e pedagógica (Lima, 2008a).

Inicia-se com uma aproximação ao conceito de liderança, percorrem-se as principais teorias no contexto das organizações em geral e, particularmente, no das organizações educativas, para nos situarmos ao nível das lideranças intermédias, que Bennett (1999) considera o verdadeiro motor da escola, na medida em que podem facilitar e territorializar a visão estratégica do diretor (Pelletier, 2008) ou induzir *nuances* decisivas (Lima, 2008a) para a mudança e melhoria educativas (Harris, 1999).

### 4.1. Conceito (s) de Liderança

Por envolver características “genéticas”, técnicas, comportamentais, situacionais..., balizadas por marcos espaço-temporais, onde se movem pessoas e grupos, a liderança é um fenómeno complexo, que resiste ao espartilho da definição única.

Embora o termo *liderança* tenha surgido em Inglaterra, no século XIX (Jesuino, 2005), a expressão que a antecede – *arte de comando* – é longínqua e, nesta perspetiva remota, já Aristóteles considerava que uns nascem para mandar e outros para obedecer.

Passando em revista alguns exemplos de líderes que a história consagrou pela sua capacidade de galvanizarem pessoas e nações – Napoleão, Hitler, Gandhi ... - facilmente se conclui que as causas, os meios e os fins eram diferentes, mas unia-os um denominador comum: “uma forma especial de influência, tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns” (Bolívar, 2003,p.256).

Para além de constituir um “processo de influência”, a liderança é vista como a capacidade de definir metas e motivar os outros a alcançá-las, de tomar decisões e partilhá-las, incentivando cada um a ser também um líder (Yulk, 1989) – o que requer a transmissão de uma visão clara para a

organização (O'Connor, 1995), em função de uma “missão e projetos partilhados” (Delgado, 2006, p.371).

Em suma, a liderança implica autoridade, partilha, incentivo, motivação, influência e estabelecimento de objetivos que levem à mudança organizacional, através do desenvolvimento das pessoas (Barracho, 2008), constituindo, por isso, um fenómeno “complexo cuja explicação carece de um enfoque organizacional” (Costa, 2000, p.15).

## 4.2. Teorias Organizacionais de Liderança

O alinhamento desta reflexão/problematização segue as três grandes conceções de liderança propostas por Costa (2000) e que, do nosso ponto de vista, sintetizam os marcos históricos mais relevantes da evolução deste conceito.

### 4.2.1. Visão mecanicista

Segundo Bryman (1996, *in* Costa, 2000), esta visão vigorou entre os anos 40 e 80 como um ato lógico, mecânico e hierárquico de influenciar um grupo para atingir determinados objetivos, fixados previamente pelo líder, visando explicar a realidade, numa relação de causa-efeito, de forma a encontrar a “ciência” da eficácia para a poder prescrever - numa clara colagem ao “paradigma positivista” (Costa, 2000, p.16).

Dentro desta visão mecanicista, consideram-se três orientações: a do líder nato, do líder treinado e do líder ajustável. A primeira surge ligada à teoria dos traços de personalidade, de inspiração Tayloriana, que considera a liderança como uma característica inata do indivíduo. A segunda abordagem transfere o enfoque do que o líder é para o que o líder faz, como faz, como se comporta – o seu estilo de liderança – e que torna o grupo eficaz. Esta perspetiva de que não se nasce líder, podendo aprender-se a sê-lo, vai conduzir à “formação em liderança, pelo reconhecimento do valor da aprendizagem neste processo” (*Idem.*, p.20). É a procura racional do *one best way* que levou Kurt Lewin (*In* Chiavenato, 2004, p.103) a desenhar “três estilos de liderança”:

- liderança autoritária – que concebe o líder como o centro das decisões, impondo ordens e regras. Este estilo provoca enorme tensão, frustração, agressividade nos subordinados;

- liderança liberal – (*laissez-faire*) em que o líder delega completamente as decisões ao grupo, o qual desenvolve à-vontade e sem controlo o seu trabalho. Nestas circunstâncias, a produtividade é baixa, o líder não tem o respeito dos seus colaboradores, emergindo um forte individualismo;

- liderança democrática – na qual o líder incentiva os subordinados à participação democrática, embora os conduza e oriente. Este estilo de liderança induz, normalmente, um nítido sentido de responsabilidade e comprometimento pessoal e a produtividade processa-se a um ritmo suave e seguro, quer na presença quer na ausência do líder, devido ao relacionamento cordial e à comunicação espontânea entre os membros da organização.

Como conclui Chiavenato (2004, p.103), “na prática, o líder utiliza os três estilos de liderança, de acordo com a situação, as pessoas e a tarefa a executar”. É autoritário quando manda cumprir ordens, é liberal quando consulta os subordinados antes de tomar uma decisão, e é democrático, ao sugerir como realizar certas tarefas. Para este autor, “o desafio da liderança é saber quando aplicar qual estilo, com quem e em que circunstâncias”.

O paradigma “aprende-se a ser líder” para identificar com a máxima racionalidade a solução adequada e única começa a ser relativizado nos anos 60, pelo entendimento de que a liderança depende dos contextos, a ponto de um determinado comportamento eficaz de liderança deixar de o ser numa outra situação. São as chamadas *teorias situacionais* de liderança que apostam num líder mais ajustável e à medida de cada situação, embora permaneçam no “padrão mecanicista de liderança, assente nos clássicos três vetores: influência, grupos e objetivos” (Costa, 2000, p.21).

#### **4.2.2. Visão cultural**

Na década de 80, a visão mecanicista da liderança começa a colapsar, deixando o líder de ser encarado como uma autoridade que conduz de forma *top-down*, mecânica e prescritiva o “processo de influenciar os outros a atingir objetivos pré-definidos” (*Idem.*, p.22), para passar a ser visto como um “gestor de sentido que articula a visão com a missão e os valores da organização” (Bryman, 1996, p.280).

É o início de uma nova era, a da Nova Liderança, onde ganham relevo novas teorizações como a liderança transformacional – que distribui e delega, por oposição à transacional, hierárquica e controladora (Hopkins, 1996) –, a liderança carismática, visionária, moral, emocional, entre outras. Referindo-se às organizações em geral, Chiavenato (1999, p.51) assevera que, “quando todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, é mais fácil contribuir para a eficácia organizacional”. Também a visão é fundamental nas novas empresas, devido ao facto de já não se controlarem pessoas por regras burocráticas e hierarquia de comando, mas antes pelo compromisso com a visão e os valores partilhados (*Idem*). Esta posição é corroborada

pelos resultados de estudos sobre o sucesso de empresas japonesas que apontaram para a “existência de culturas fortes e valores partilhados entre os seus membros” (Costa, 1996, p.133).

Na Nova Liderança, o líder tradicional, burocrático e racional dá lugar ao líder cultural, que “preza os aspetos simbólico-culturais da organização (valores, rituais, cerimoniais, histórias), de forma a criar uma identidade coletiva, sustentada por uma determinada visão organizacional” (Costa, 2000, p.23).

### 4.2.3. Visão ambígua

Hodiernamente, as organizações perderam a rigidez e racionalidade para se tornarem flexíveis, instáveis, devido às convulsões de um mundo liderado pelo paradigma da incerteza, desordem, desarticulação, que obrigam a uma redefinição constante de estratégias por parte dos seus atores, outorgando-se-lhe um “papel estratégico no crescimento da organização” (Costa, 2000, p.24).

Esta visão ambígua da liderança dificilmente se confina aos processos de influência e poderes tradicionais, identificando-se mais com outras análises organizacionais que romperam com o paradigma da racionalidade técnica, tais como a anarquia organizada, os modelos micropolíticos, a teoria do caos, ou a perspetiva neoinstitucional, que Bryman (1996, p.283) apelidou de liderança “dispersa”. Trata-se de uma nova perspetiva, em que a liderança não é unicamente um atributo de líderes formais, mas “percorre toda a organização, porque todos são chamados a tomar decisões, a participar, a ser autolíderes” (Costa, 2000, p.25).

As razões mais plausíveis para a *dispersão da liderança* são, fundamentalmente, o princípio da liderança participativa; a valorização das equipas de projetos; o papel crescente das lideranças intermédias, com as suas esferas de influência, estratégias próprias e espaços de poder; a proliferação de práticas informais de liderança, disseminadas pelos vários “corredores” da organização; a constatação de que os grandes líderes não são necessariamente do sexo masculino (Senge, 1990), de que “se pode ser líder sem ser gestor ou vice-versa, de que a liderança é diferente da autoridade, no sentido *top-down*, e que a liderança não é um atributo exclusivo das posições de topo da organização” (Bolman & Deal, 1991, 406-408, *in* Costa, 2000, p.26).

Face à perspetiva de análise organizacional aqui desenvolvida, a visão ambígua da liderança traduz-se num fenómeno disperso pelos vários níveis e atores da vida organizacional, parecendo mais lícito falar em “lideranças do que liderança, mais nos líderes do que no líder” (Costa, 2000, p.26).

### 4.3. Liderança(s) nas Organizações Escolares

Pese embora as afinidades que a globalização trouxe aos modelos de análise organizacional, é incontestável a especificidade e singularidade das organizações escolares, sobretudo no que diz respeito à sua missão, que é “essencialmente pedagógica e educativa” (Costa, 2000, p.27).

Neste sentido, há que realçar a heterogeneidade dos estabelecimentos de ensino, frequentemente caracterizados como organizações debilmente articuladas, onde grassa a conflitualidade de interesses e a luta pelo poder (Costa, 1996) e, por outro lado, a assunção de que as escolas são organizações onde se objetiva a democracia como ação, a pedagogia da justiça, da aprendizagem (Senge, 1990) e da autonomia (Lima, 1999).

Esta conceitualização é sustentada por estudos que estabelecem nexos de “causalidade entre uma liderança pedagógica e as escolas excelentes” (Sanchez, 1995, p.526), no sentido do “desenvolvimento de uma liderança participativa, colaborativa, emancipadora, de interpretação crítica da realidade” (Smyth, 1994, p.221), por oposição a uma visão mecanicista, hierárquica, tecnocrática e instrumental da liderança, em que os líderes exerceriam o poder hegemónico e dominação sobre os liderados, apontando para uma visão antieducativa (*Idem*).

A investigação sobre o tema da liderança em educação tem demonstrado que o enfoque numa liderança formal, burocrática e centralizada nas características individuais do líder “carismático” ou “heroico” não consegue dar resposta às exigências que se colocam às escolas, quando almejam uma maior eficácia e melhoria dos resultados (Yulk, 1999; Hopkins, 2005; Danielson, 2006; Harris; Leithwood; Day; Sammons & Hopkins, 2007; Harris, 2007; Schleicher, 2012).

Numa proposta vanguardista, Smyth (1985) antecipou uma visão de liderança radicalmente oposta à tradicional, encarando-a, não como um conjunto de comportamentos com vista a influenciar outros a alcançarem os objetivos traçados, mas como “uma visão educativa” (*Idem.*, p. 179) que permita às escolas darem significado ao que fazem, mediante a compreensão e análise das suas ações, como forma de gerar conhecimento, na procura de uma mudança, baseada na reflexão sistemática sobre a prática.

Em estudos mais recentes, Estevão (2000) encontrou fortes relações entre o fator liderança nas organizações escolares e a exigência de hierarquias mais horizontalizadas, democráticas e autónomas, para que os processos de decisão potenciem maior eficiência e eficácia.

Em pesquisas sobre os desafios que se colocam, atualmente, aos líderes escolares, Harris (2005a) destaca a capacidade de lidarem com a mudança e complexidade que caracterizam as

organizações escolares, onde as tensões entre autonomia e controlo, monitorização interpares e avaliação pela tutela, desenvolvimento de aprendizagens diferenciadas e currículo nacional, resultados escolares/ rankings/ *accountability* aumentam o trabalho burocrático, enfatizam o desenvolvimento das capacidades cognitivas e reduzem a educação para a cultura, para os valores, para as emoções e cidadania.

Também Bush e Coleman (2000) advertem para a necessidade de a liderança escolar se centrar nas preocupações educativas e pedagógicas, relegando para segundo plano as administrativo-financeiras, cientes de que as escolas de sucesso adotam uma liderança educativa, valorizando o que se passa na sala de aula, ao nível do ensino e da aprendizagem.

Apoiados em evidências empíricas, servidas por uma vasta revisão da literatura, Leithwood, Harris e Hopkins (2008, p. 28) sustentam esta perspetiva de liderança educativa bem-sucedida em “sete reivindicações fortes<sup>9</sup>”, das quais dão primazia ao ensino em sala de aula, liderado pelo professor, por considerarem que só esta liderança supera a da escola na capacidade de influenciar a aprendizagem dos alunos.

Este posicionamento é reforçado por Sergiovanni (2004, p.134) que fala mesmo de “liderança como pedagogia” e que serve de suporte à construção de um quadro teórico-concetual passível de enformar o fenómeno da liderança em contexto escolar.

#### **4.3.1. Elementos para a construção de um quadro teórico-concetual da liderança escolar**

Na medida em que perseguem objetivos educativos, as escolas são organizações especiais que “necessitam de uma liderança especial” (Sergiovanni, 2004, p.172).

Tal pressuposto indicia que, paralelamente às alfaías gestonárias que partilha com outras organizações – como o estabelecimento de uma visão clara dos objetivos a atingir, de um clima de confiança e cooperação que garanta e estimule o gosto pelo trabalho em equipa – as lideranças escolares devem responder aos “princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que a escola se insere” (Morgado & Pinheiro, 2011, p.2), mediante a adoção de uma visão pedagógica, consubstanciada pela “elaboração e realização de um projeto formativo” (*Idem*) que emerge do próprio projeto educativo da instituição, como um modelo especial, feito à medida.

---

<sup>9</sup> Tradução da autora (Sempre que a tradução se fidelizava ao texto original, a autora optou por traduzir, de forma a incorporar, o mais harmoniosamente possível, as palavras “lidas” na redação da tese).

É nesta ordem de ideias que avançamos alguns pressupostos teórico-conceituais da liderança escolar. No contexto das organizações escolares, a liderança não é atributo exclusivo do líder ou líderes formais, mas transversal a vários níveis, setores, grupos e agrupamentos, que mais não são que os líderes dispersos pelo tal tecido organizacional cuja atividade pode refletir proatividade na “difusão das ideias, na definição dos processos e no protagonismo das práticas” (Costa, 2000, p.29).

Um outro pilar da liderança escolar é a sustentabilidade, quando coloca a aprendizagem, em primeiro lugar, e só depois se preocupa com o sucesso e a realização de testes. É uma liderança que promove a aprendizagem profunda, em detrimento dos resultados imediatos, da tirania das metas a curto prazo ou dos progressos anuais que exploram e esgotam os recursos humanos (Hargreaves & Flink, 2007). Por se centrar na aprendizagem, a liderança sustentável é, deliberadamente, distribuída a toda a organização educativa, constituindo-se uma responsabilidade partilhada, simultaneamente conquistada e concedida, lenta e ampla, porque assenta no propósito moral sustentável de desenvolver o que importa e perdura para benefício de todos os estudantes (*Idem*).

Intimamente relacionado com a liderança sustentável emerge o conceito de liderança distribuída pela multiplicidade de atores educativos, independentemente dos cargos que formalmente lhes estão confiados, numa perspetiva mais “multiplicadora” do que “adicionadora” da liderança (Spillane; Halverson & Diamond, 2004, p.29), em que todos são colaboradores em trabalho e aprendizagem, com vista à mudança para a melhoria, e atenuando a distinção rígida entre líderes e seguidores (Harris, 2005b). Analogamente, Elmore (2000) refere-se à liderança distribuída como um imperativo inadiável nas organizações escolares, uma vez que é pela partilha do conhecimento que se operacionalizam processos de melhoria do ensino, e não pelo tradicional controlo, sem impacto direto na eficácia escolar (Pont; Nusche & Moorman, 2008). No entanto, em vários estudos, Hopkins e Jackson (2005) constaram que a maioria das escolas, sobretudo as secundárias, têm uma arquitetura social interna pouco permeável a este tipo de liderança, a qual está indexada, de forma estática, às estruturas de gestão, bloqueando a partilha de conhecimento. Este pressuposto remete para a liderança escolar como um fenómeno onde a relatividade e ambiguidade primam sobre o absoluto e a unicidade, devido à pluralidade de conteúdos, processos ou estilos de liderança, “tendo em conta as diferentes culturas, países, contextos organizacionais ou situacionais onde ocorre” (Costa, 2000, p.30).

Uma das perspetivas mais inovadoras em matéria de liderança escolar é torná-la democrática e emancipadora, dependendo da “forma como a equipa diretiva consegue implicar os outros professores a exercerem, eles próprios, uma função de liderança” no seu grupo disciplinar ou departamental (Bolívar, 2003, p.254). Esta perspetiva de liderança democrática assenta na confiança das pessoas, na diluição do poder formal e na “tomada de poder por parte dos que tradicionalmente são os seus seguidores” (Formosinho; Ilídio & Machado, 2000, p.129). Trata-se de um *poder com*, baseado na participação, equidade e justiça social (Day, 2001), que pressupõe princípios de igualdade de oportunidades e autonomia, favorecedores da “construção de processos de ensino/ aprendizagem que ocorram numa lógica de cidadania organizacional e participação” (Costa, 2000, p.30). A democracia é um requisito inquestionável para que os professores sejam chamados a refletir criticamente sobre os processos educativos, num clima de aceitação, colaboração e partilha que conduza a uma *liderança libertadora* (Tampoe, 1998), emancipadora e facilitadora da decisão coletiva. Em síntese, um líder tem de ser democrático para ser assumido pelos seus pares.

Na mesma linha argumentativa, a crescente autonomia das escolas exige equipas diretivas *abertas*, estruturadoras de uma dinâmica colegial da escola, que reconhece o exercício da liderança como um processo que se desenrola interpares, onde os atores educativos têm “espaço de manobra” (Formosinho *et al.*, 2000, p.225) para exercerem uma autonomia pedagógica, numa cultura de colaboração e colegialidade de decisões (Costa, 2000). A liderança colegial estimula o trabalho em equipa, “a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas” (Formosinho *et al.*, 2000, p.256), a construção do currículo, a reflexão partilhada sobre a ação e o respeito pelas autonomias individuais e grupais, assentes na cordialidade, amizade, empatia e profissionalidade (Costa, 2000). Sanches (2000) encara a colegialidade como uma forma de liderança que “se semeia e sedimenta num caminhar difícil, nas escolas que desejam abrir os seus ‘jardins proibidos’ aos vários representantes das comunidades locais” (*Idem.*, p.47) e que só é compatível com escolas/agrupamentos descentralizados, com autonomia partilhada e com espaços e tempos para a “criatividade pedagógica e curricular” (*Idem.*, p.46).

Outra questão relevante, reiteradamente considerada de somenos importância, é a da formação especializada para exercer “funções de gestão intermédia ou de topo” (Formosinho *et al.*, 2000, p.132), paralelamente à posse de competências pedagógicas e habilidades para o desempenho dos líderes escolares. Assim concebida, como um saber especializado e um conjunto de competências

que podem ser aprendidas e trabalhadas, a aprendizagem da liderança transcende o nível técnico instrumental para se constituir como uma ação moral, transformadora (Sanches, 2000) e de inteligência emocional (Goleman; Boyatzis & Mckee, 2007), geradora de empatia, otimismo e paixão pelo trabalho. A formação especializada é o grande desafio que se coloca, hoje, às lideranças macro, meso e a todas as outras, no sentido de se deslocarem da lógica de controlo para a da confiança (Bangs & Frost, 2012).

Um aspeto potenciador de uma visão superficial do fenómeno da liderança escolar é a tendência a identificar o gestor com o líder e a atribuir ao bom gestor a capacidade de liderança (Costa, 2000). Contudo, importa reconhecer diferenças substanciais entre gestores e líderes escolares. Efetivamente, o gestor centra-se em tarefas técnicas e administrativas da organização, preocupando-se com a resolução de problemas imediatos, a curto prazo, e de controlo dos outros, estabelecendo relações de poder com punições e recompensas, numa perspetiva de liderança transacional. Já o líder preocupa-se com a inovação e desenvolvimento da organização, definindo objetivos a longo prazo (o quê?) e estratégias para os alcançar (porquê?). A sua linha de ação vai no sentido de motivar, inspirar e envolver toda a comunidade com a qual trabalha, norteado pelo paradigma da liderança transformacional - de partilha de poderes, objetivos e responsabilidades - para mudar atitudes, valores e comportamentos (West-Burnham, 1997; Uribe, 2005).

Contudo, os resultados de um estudo realizado no Reino Unido sobre liderança eficaz dos diretores escolares trouxeram à colação uma nova conceção, designada “liderança pós-transformacional” (Day; Harris & Hadfield, 2001, p. 52; Harris, 2005a, p. 19), reconhecida aos líderes que marcam a diferença pela capacidade de interpretar e dar resposta às situações problemáticas, mediante a confiança que depositam na autonomia e responsabilidade dos demais profissionais e valorizando o trabalho de equipa na tomada de decisões. Apesar das virtudes reconhecidas à liderança pós-transformacional, Hopkins (2005) aponta-lhe como limitação a “falta de referenciação a um quadro empírico”, o que levou a que alguns autores se tenham limitado a descrever o que este tipo de liderança deveria ser e não o que ela era, “faltando-lhe a orientação concreta para as aprendizagens dos alunos” (*Idem*, p.57).

Brevemente, diríamos que o gestor preocupa-se com o controlo, a planificação, execução e comando, ao passo que o líder aposta na visão e planificação estratégica, pela definição de objetivos a longo prazo, capazes de promoverem uma orientação para a inovação e mudança. Perspetivada deste modo, a liderança escolar remete-nos para “um fenómeno disperso e ambíguo,

a ocorrer num quadro organizacional de democracia e colegialidade” (Costa, 2000, p.31), que apela a uma liderança de escola compartilhada, onde é natural que ocorra internamente uma descentralização em “múltiplas lideranças” (Sanches, 2000, p.46), trazendo à colação a “questão nevrálgica das lideranças intermédias” (Costa, 2000, p.31), as quais poderão funcionar numa salutar concorrência e complementaridade - a tal “desarticulação estrutural” que é, ao mesmo tempo, “o princípio estruturante fundamental da escola contemporânea” (Sarmiento & Formosinho, 1999, p.84).

#### 4.4. Lideranças Intermédias

Partindo do princípio de que “é ao nível das estruturas intermédias da escola que se podem alterar as práticas pedagógicas (...) e influenciar as dinâmicas curriculares” (Morgado & Pinheiro, 2011, p.4), intenta-se, neste ponto, problematizar o papel das lideranças intermédias na promoção de dinâmicas de colaboração, inovação e partilha, com vista à melhoria dos processos de ensino/aprendizagem e dos resultados escolares, almejados pela Avaliação Externa das Escolas.

Trata-se, no fundo, de equacionar até que ponto as “reformas por inclusão – teorizadas, legisladas e implementadas por entidades alheias à entidade escolar” (Morgado, 2004, p.434), nomeadamente a AEE, agilizam “reformas por eclosão” que brotam da emergência de lideranças pedagógicas e curriculares, protagonizadas pelas estruturas intermédias das escolas, potencialmente propulsoras de espaços de reflexão, decisão e responsabilização coletivas (*Idem*).

##### 4.4.1. O lugar das Lideranças Intermédias nas Organizações Escolares

Do ponto de vista organizacional, a escola apresenta uma estrutura tripartida. Os órgãos de direção/gestão e administração – Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico e Administrativo – ocupam o topo da hierarquia; no meio, estão as estruturas intermédias, constituídas pelos coordenadores de departamento/ ano/ ciclo, diretores de turma, representantes de disciplina ou outros que, no âmbito da sua autonomia e Regulamento Interno, a escola/agrupamento entenda constituir (Decreto – Lei nº75/2008; Decreto – Lei nº137/2012) e, ao nível do ensino, em contacto direto com os alunos, na sala de aula, estão os professores, o tal *exército liderante oculto* a quem é confiada a gestão da prática letiva individual, supostamente em sintonia com os objetivos pedagógicos e a “fisiologia curricular” (Morgado, 2004, p. 434) preconizados pela escola e pelo departamento, embora saibamos que a sala de aula continua a ser “um reduto de grande privacidade” (Cabral, 2009, p.32), “um universo fechado em si próprio” (Estrela, 1997, p.9), o

jardim secreto (Goodson & Walker, 1991; Goodson, 1995), ou a caixa negra (Cuban, 2011), onde reina o individualismo e silêncio do professor que, sozinho, planifica, leciona e avalia (Pacheco, 2008).

Emerge deste ponto da análise a constatação de que, paralelamente aos papéis desempenhados pelas lideranças formais, de topo e intermédias, há outros *líderes ocultos* (Morgado, 2004) que, sem lugar nos órgãos de direção/gestão exercem uma autêntica *liderança informal* (Bolívar, 2003), muitas vezes avessos a cargos, pela ritualização burocrática inerente, mas cientes do seu contributo nos processos de inovação e melhoria educativas (*Idem*).

Situemo-nos, agora, ao nível das lideranças intermédias – objeto deste estudo – que, de acordo com o novo modelo de gestão (Decreto – Lei nº75/2008; Decreto – Lei nº 137/2012), são os coordenadores e diretores de turma.

Contrariamente ao que acontece em Inglaterra, onde as lideranças intermédias são escolhidas pela direção da escola (Brown; Boyle B. & Boyle T., 2000a) e recebem uma gratificação por esse trabalho, em Portugal acede-se a estes cargos de forma diferente. Com o Decreto-Lei nº75/2008, os coordenadores passaram a ser nomeados pelo diretor, por um período de quatro anos e não por eleição dos colegas, como até aí. Mais recentemente, o Decreto-Lei nº 137/2012 instituiu que os coordenadores de departamento curricular passassem a ser eleitos pelos colegas de departamento, de entre três professores escolhidos pelo diretor, os quais devem ser docentes de carreira, detentores de “formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional” (Artº43, 5). Com esta *nuance*, foi suprimida, em princípio, a arbitrariedade do normativo anterior onde se propunha que o diretor devia escolher para o cargo de coordenador um docente que possuísse “preferencialmente” habilitação especializada, sem que tal requisito constituísse condição *sine qua non* – o que, em nosso entender, pode fazer toda a diferença, no sentido de mitigar decisões menos isentas e unilaterais.

Quanto aos diretores de turma e demais líderes intermédios que a escola decida criar, conforme previsto no seu Regulamento Interno, continuam a ser designados pelo diretor, sem que a formação especializada, motivação e perfil adequado constituam critério de lei. A experiência diz-nos que, normalmente, o cargo de diretor de turma é ditado por conveniência na *arrumação* dos horários e não pelos imperativos aludidos, facto questionado por Leite (2007), dada a importância da liderança dos diretores de turma na legitimação da profissionalidade dos “professores como

projetistas do currículo e não como meros executores de programas externamente planeados” (*Idem*, p.247).

Em suma, desde o diploma que dita o novo modelo de gestão – Decreto-Lei nº75/2008 – até ao mais atual – Decreto-Lei nº137/2012 - ressalta que o desenvolvimento da autonomia, com a conseqüente responsabilização e prestação de contas das escolas passa, em primeiro lugar, pelo líder de topo – o diretor – ao qual é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, mas também pela atribuição de poderes de liderança, supervisão e decisão a outros atores educativos com funções de gestão intermédia nestas instituições.

#### **4.5. Dimensão Pedagógico - Curricular das Lideranças Intermédias**

A constituição dos Mega agrupamentos redimensionou de tal modo as organizações escolares que a distribuição de responsabilidades, através da instituição de lideranças intermédias atuantes, se tornou um imperativo de eficácia (Lima, 2008a), num contexto macro e polifónico, mais semelhante a uma “banda de jazz do que a uma orquestra sinfónica” (Formosinho & Machado, 2000, p.131). Esta posição é reforçada por Diogo (2004) que, no seu artigo “Liderança nas escolas: sinfonia ou jazz?”, refuta a adequabilidade da metáfora da orquestra sinfónica de Druker (1992) à complexidade das organizações escolares, argumentando que não é plausível que o maestro (diretor/líder) dirija os músicos (departamentos, grupos, diretores de turma, professores/liderados), seguindo cada qual a sua partitura (planificações), que se manteria imutável de orquestra para orquestra (Santos, 2007, p.26).

Esta metáfora do jazz remete-nos para a importância do líder (diretor) definir a sua visão pessoal e rumo para a escola, atribuindo aos líderes das estruturas intermédias a missão de a territorializarem, para que os elementos da comunidade educativa se entrem ajudem e descubram o “significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam neles a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas” (Formosinho & Machado, 2000, p.128). Trata-se, no fundo, da alteração da liderança de uma perspectiva transaccional, “tecnológica ou gerencialista” para uma perspectiva transformacional, “pedagógica” (*Idem*) em que, para além do líder formal, a liderança seja distribuída e partilhada por diferentes elementos da escola (Fullan, 2002), aberta ao dissenso e à tomada de decisões coletivas (Silva, 2003), de modo que “todos se sintam envolvidos, comprometidos e responsabilizados pelos resultados e pelo sucesso da escola” (Santos, 2007, p.38).

Interessa-nos, pois, perceber o modo como funcionam as estruturas intermédias e o seu papel de charneira na dinâmica pedagógica e curricular das instituições escolares, mormente na aproximação entre a liderança formal dos coordenadores e diretores de turma e a liderança informal dos professores, tantas vezes negligenciada (Harris, 2003), alocada às funções da sala de aula – como planificação, comunicação dos objetivos e conteúdos, regulação das atividades e estratégias, criação de um bom ambiente de trabalho, motivação e avaliação do desempenho dos alunos.

Em Portugal, são poucos os estudos sobre o tipo de liderança dos vários coordenadores escolares ou dos diretores de turma e mesmo da forma como acompanham o trabalho dos seus pares (Lima, 2008b, p.11), resumindo-se a sua função a uma dimensão organizacional e administrativa (Jesuino, 1984; Sanches, 1987; Lázaro, 1990; Silva, 2000; Soares, 2005; Bernardo, 2006) e não tanto à sua afirmação como “líderes que imprimem novos rumos e trajetórias para as suas escolas” (Diogo, 2004, p.268).

Na literatura internacional há já um acervo considerável de estudos sobre a importância dos líderes intermédios na gestão, liderança e eficácia da escola (Early & Fletcher, 1989; Brown & Rutherford, 1998; Harris, 1998; Busher & Harris, 1999; Gunter, 2001), pela ênfase que atribuem à liderança pedagógica como um modelo que valoriza o desenvolvimento e melhoria da escola, através da aprendizagem contínua dos professores e alunos, essencial para a eficácia da escola (Southworth, 2002; Harris, 2005a; Hopkins, 2005). É este enfoque privilegiado na pedagogia e na atitude indagatória que permite transformar as escolas em comunidades que promovem o desenvolvimento do capital humano, onde os professores trabalham em conjunto (Sergiovanni, 1998), com a preocupação de criar oportunidades de aprendizagem, tanto para alunos como para professores (Hopkins, 2005).

Baseado em investigação empírica e num estudo da sua autoria, realizado em escolas com alto desempenho, Elmore (2000) advoga que a liderança em educação deveria centrar-se no sentido da melhoria do ensino, secundarizando as demais vertentes, uma vez que nas escolas estudadas constatou a primazia dada aos conhecimentos nucleares, a centralidade atribuída à pedagogia em sala de aula, a prestação de contas, por parte de diretores e professores sobre a qualidade das práticas ou o nível de desempenho dos alunos e um clima de trabalho norteado pela responsabilidade dos adultos pela sua própria aprendizagem, pela dos seus colegas e pela dos seus alunos.

Há mais de vinte anos, um estudo em escolas inglesas denominado “Ten good schools: a secondary school enquiry” concluiu que “o mais importante fator de sucesso era a qualidade da sua liderança” (Santos, 2007, p.42), que espoletou reformas nos papéis e responsabilidades dos líderes das escolas, na década de 80, no sentido de os comprometer na melhoria dos resultados dos alunos (Harris, 2004).

Um estudo de Day; Harris; Hadfield; Tolley e Beresford (2000) sobre os papéis das várias lideranças em doze escolas americanas de elevado sucesso, indicia que tanto as lideranças de topo como as intermédias contribuem significativamente para os resultados escolares dos alunos. Na perspetiva de Diogo (2004), estes líderes privilegiam interações sociais de qualidade, definindo determinados perfis profissionais com base nos bons exemplos e experiências de outras escolas e “com a monitorização continuada das performances escolares” (p.268).

Na mesma linha investigativa, Gronn (2000) objetivou medir as margens autonómicas, o tipo de liderança e o papel dos líderes no desenvolvimento curricular, tendo concluído que as tarefas rotineiras, administrativas e burocráticas são muito volumosas, deixando-lhes pouco tempo para pensarem em estratégias de ensino-aprendizagem, além de que, como observa o autor, na maioria das escolas a liderança não é distribuída.

É esta constatação que leva Donaldson (2001) a afirmar que a liderança escolar eficaz promove a mobilização coletiva em torno de objetivos morais e num clima de abertura, confiança, comprometimento e partilha. São, de resto, estes pressupostos de liderança que, segundo Leithwood e seus colaboradores (1999; 2000), criam estruturas facilitadoras de uma cultura colaborativa e desenvolvimento profissional dos professores, comprometendo-os nos desígnios da escola.

Também Fullan (2001), ao examinar se existe um denominador comum entre empresas e escolas de sucesso, chega ao veredicto de que ambas são *organizações aprendentes*, com requisitos de liderança similares, dos quais salienta: prevalência dos propósitos morais da organização, capacidade de relacionamento, partilha de conhecimentos e facilidade em manter a coerência e as relações dentro do grupo.

Num outro estudo de 2004, Fullan adverte que estes líderes são “energéticos e energizadores” (p.16), capazes de motivar para o trabalho em ambientes desafiadores e de mudança. Há, ainda, muitas outras pesquisas que realçam a capacidade dos líderes para resolver problemas em determinada situação (Weick, 1995).

Seja como for, os resultados produzidos pela investigação sobre liderança em contexto escolar comprovam a sua influência nas interações que se operam no seio da comunidade educativa (Harris, 2003) e, para ser eficaz, o líder deve possuir cabeça e coração inteligentes (Day *et al.*, 2000), de forma a conciliar a racionalidade da gestão/liderança da escola com a relação de proximidade com toda a comunidade educativa.

Um líder emocional e apaixonado pelo ensino-aprendizagem produz um efeito de “ressonância” nos outros (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2007), gerando um ambiente de cooperação, confiança, entusiasmo e paixão pelo trabalho, verdadeiro propulsor do sucesso educativo, mediante a formação de equipas onde a paixão faz acreditar que se pode fazer a diferença na vida dos alunos e da escola (Fried, 1995).

É uma paixão criadora de ambiente de aprendizagem onde impera a colaboração, o compromisso, a confiança e a inclusão (Day, 2004) e onde todos são reconhecidos na sua multiculturalidade (Leite, 2007) e estimulados a aprender.

Os líderes de sucesso estimulam o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, onde se partilham normas e valores, de forma contextualizada, que revertem a favor do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, através do estabelecimento de diálogos reflexivos e partilha de experiências, baseadas na colaboração e inclusão (Day, 2001).

Na perspetiva de Uribe (2005), as organizações escolares que aprendem são aquelas que facilitam a aprendizagem de todos os seus membros, levando-os ao desenvolvimento pessoal e profissional para implementarem novas práticas pedagógicas e curriculares.

Assertivamente, Fullan (2001) refere que os professores não são ilhas, na medida em que não se desenvolvem isoladamente, mas em interação com os outros, sobretudo com outros significativos, que os afetam enquanto pessoas e profissionais, donde o impacto das lideranças intermédias na produção e manutenção de comunidades de aprendizagem alargadas, tanto para os professores como para os alunos (McLaughlin & Talbert, 2001).

Este descentramento da liderança, paralelamente à existência dos responsáveis pelas escolas (Harris, 2003; Harris & Muijs, 2003; Danielson, 2006) imbrica, naturalmente, na teoria da liderança distribuída, pela ênfase que coloca nas formas coletivas de liderança, no *empowerment* dos professores e na valorização da sua profissionalidade docente, enquanto “autoria”.

Eis-nos chegados a uma nova era, a da liderança do professor (York-Barr & Duke, 2004; Harris, 2005b; Danielson, 2006; Bangs & Frost, 2012), que assenta na criação de orgânicas colegiais que

contribuem para o desenvolvimento, eficácia e melhoria da escola, a qual implica a redistribuição de poder, e onde todos os professores podem ser líderes, porque o controlo hierárquico dá lugar ao controlo interpares, numa clara exigência de confiança mútua, colaboração e partilha.

Porém, este conceito de liderança do professor associado à liderança distribuída tem os seus riscos (Bangs & Frost, 2012), nomeadamente o de poder ser vista como uma manobra estratégica dos diretores de distribuírem responsabilidades de gestão.

Importa, pois, que os professores se reconheçam o direito, enquanto profissionais, de terem uma visão mais ampla do seu profissionalismo - “extended professionalism” (Frost; MacBeath e Swaffield (2013) -, iniciar e liderar a mudança, contribuir para a construção de conhecimento profissional e de exercer influência, por oposição a um profissionalismo restrito à sala de aula que é urgente “desprivatizar”, a bem da aprendizagem conjunta, uma vez que, potencialmente, todos os professores têm a capacidade para se envolverem em formas de liderança nas suas escolas (Lima, 2008a).

Blanford (2006, p.18) define os líderes intermédios como “gestores em exercício de docência”, isto é, “ensinam e lideram” devido ao posicionamento intermédio, na organização, simultaneamente com responsabilidades para com os colegas, mas também para com a liderança de topo, o que leva Pacheco (2009) a considerar que, no caso dos departamentos curriculares, já deviam ter mais autonomia e maturidade para liderarem o desenvolvimento pessoal, profissional e de regulação da atividade em sala de aula.

O percurso que aqui efetuámos pelas lideranças escolares, com particular enfoque nas intermédias, tornou evidente que:

- a) há práticas de liderança que são transversais a todos os contextos educativos.
- b) a liderança não é exclusiva dos líderes formais – de topo e intermédios –, ela encontra-se disseminada pelos líderes informais das escolas.
- c) o impacto da liderança nos resultados dos alunos pode até ser pequeno, mas será sempre significativo, do ponto de vista educacional, produzindo um efeito indireto, uma vez que influencia a aprendizagem dos alunos, mediante a promoção de objetivos ambiciosos e da criação de condições para os professores exercerem o seu trabalho com qualidade (Waters & Marzano, 2006).

É pouquíssima a investigação sobre a liderança exercida pelos professores (Harris, 2003) que, embora não sejam detentores de um papel formal no palco da liderança, sugere a pesquisa que

podem ajudar os outros a adotar objetivos e a implementar as inovações e mudanças necessárias para a melhoria do ensino-aprendizagem e do caminho do trabalho colaborativo, em equipa.

Um estudo australiano sobre lideranças de sucesso, envolvendo oito países, concluiu que, para ser bem-sucedida, a liderança tem de ser um processo interativo e recíproco, envolvendo muitas pessoas que alimentam uma visão partilhada da escola no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Harris, Hargreaves & Southworth, 2005). É esta dinâmica que permite constituírem-se como lideranças curriculares e pedagógicas que procuram um sentido para o que fazem e acrescentam valor aos e nos outros.

Esta organização da escola orientada para a aprendizagem requer uma liderança que faz a diferença, não só através do líder, mas também com uma liderança distribuída, transformacional, intelectualmente estimulante, “curricularmente inteligente” (Leite, 2003a), com uma visão clara para a escola e comprometida com expectativas elevadas para os alunos e professores (Mulford, 2003).

Para Leithwood e colaboradores (2004), a liderança escolar objetiva: *i) Desenvolver pessoas*, motivando-as a melhorarem as suas práticas pedagógico-curriculares; *ii) Definir o rumo da organização*, mediante a comunicação dos objetivos partilhados; *iii) Definir a organização*, enquanto escola onde existe uma cultura produtiva, assente em processos que promovem o trabalho em equipa, numa verdadeira comunidade de aprendizagem.

Sem negligenciar a suma importância do diretor escolar na definição de um rumo e visão para a escola, postado no projeto de intervenção com que se apresentou ao processo concursal, é aos líderes intermédios – coordenadores e diretores de turma – que cabe a responsabilidade de estabelecer a ligação clara, coesa e articulada entre os objetivos do projeto educativo da escola e o que se passa na sala de aula para que todos trabalhem eficazmente e no mesmo sentido (Brown & Rutherford, 1998; Harris, 1999; Lima, 2008b).

A coordenação departamental e a direção de turma só conduzirão à melhoria da educação, se os seus coordenadores/diretores forem líderes fortes, capazes de mobilizar aqueles que coordenam para a concretização dos valores, visão e missão da escola e não simples gestores, responsáveis por tarefas de planeamento, organização e disponibilização de informação ou recursos (Blandford, 2006).

Nas instituições escolares, a liderança tradicionalmente burocrática do tipo *top-down*, baseada na obediência e comando, vem-se transformando em “pós-burocrática” (Barroso, 2000) alicerçada

no diálogo, interdependência, confiança e missão partilhada ou “interativa” (Hechscher, 1994), sendo preciso entender o desiderato de uma “liderança forte”, inaugurada pelo Decreto-Lei nº75/2008, como tendo também de ser forte a mobilizar os outros atores.

Tendo a montante estes pressupostos, os coordenadores e diretores de turma só conseguirão ser líderes fortes se colaborarem profissionalmente com os seus pares, motivando-os, pela palavra e exemplo, a colaborarem entre si (Lima, 2008b).

Um estudo efetuado por este investigador em duas escolas açorianas (Lima, 2008a), em que os coordenadores acusavam um défice de liderança, apontava como razões para este *handicap* o facto de a eleição ser por colegialidade, tornando o coordenador um igual entre iguais, sem legitimidade para intervir nas práticas dos seus pares; a falta de formação especializada para exercer o cargo; a pluralidade de áreas disciplinares que compõem o departamento e a possível irrelevância atribuída pelos colegas ao cargo.

Do nosso ponto de vista, apenas se manterão válidas as últimas razões, uma vez que, atualmente, conforme aludência anterior, o diretor da escola/agrupamento tem de propor à votação do departamento três docentes que possuam formação especializada em supervisão pedagógica, avaliação do desempenho ou administração escolar.

#### 4.5.1. Lideranças Intermédias Eficazes

A eficácia dos coordenadores e diretores de turma dependerá, largamente, do sábio “equilíbrio das suas competências de gestão e liderança” (Cabral, 2007, p.39).

Em 1992, Murphy conduziu um estudo sobre as funções de gestão/liderança dos diretores de escola, onde se destacavam quatro dimensões de boas práticas. Brown e Rutherford (1998) adaptaram o modelo às funções dos coordenadores e acrescentaram-lhe uma quinta dimensão que, a nosso ver, também se pode adaptar aos diretores de turma.

A primeira dimensão é a do **líder servidor**, onde se incluem as tarefas mais rotineiras e pragmáticas do coordenador/diretor de turma, como sejam a preparação das reuniões e o desenho de dinâmicas de trabalho, com vista à satisfação das necessidades do departamento/conselho de turma, de forma a garantir boas condições para os professores desenvolverem o seu trabalho.

A segunda dimensão remete para os coordenadores/diretores de turma como **arquitetos organizacionais** – no sentido de conceberem novas formas de organização que promovam um maior comprometimento dos professores com o seu trabalho, enraizarem uma cultura de pertença,

colegialidade e partilha na tomada de decisões, formando equipas coesas que fazem planos, discutem abertamente e constroem consensos.

A terceira dimensão confere o papel de **educador moral** aos coordenadores e diretores de turma, ou seja, alguém que se apresenta como detentor de um conjunto de valores e princípios, como sejam a valorização e apoio a cada colega, porque as pessoas estão em primeiro lugar, podendo a sua ação ser vista como um modelo a seguir por todos.

Na quarta dimensão, como **arquitecto social**, o coordenador/diretor de turma é sensível e atento a questões de integração dos colegas, outro pessoal, alunos e suas famílias. Esta dimensão é uma alfaia imprescindível ao diretor de turma que tem de ser hábil nos aspetos de integração social, de relacionamento de proximidade com as famílias e na promoção de um ambiente de justiça, cidadania e igualdade de oportunidades. O coordenador e o diretor de turma são docentes especiais na interação com os vários públicos que se cruzam na escola e “é visto como uma pessoa com quem se pode conversar e discutir, sendo acessível e atento às necessidades dos outros” (Cabral, 2007,p.41).

A quinta dimensão institui o coordenador/diretor de turma como **Leading Professional**, centrado nas tarefas que potenciam a melhoria do ensino-aprendizagem e dos resultados escolares. No sentido de conquistarem e merecerem a credibilidade dos colegas, estes líderes intermédios devem estar constantemente atualizados nas várias áreas educacionais que regem a sua atuação profissional, transmitindo uma imagem de competência.

Brown e Rutherford (1998) constataram neste estudo que os líderes intermédios ocupam 80% do seu tempo a dar aulas e o restante tempo com as quatro dimensões anteriores, ficando com pouquíssimo tempo para esta última dimensão que, porventura, será a mais importante do ponto de vista pedagógico e curricular.

Os autores deste estudo verificaram que, num dado departamento, um coordenador propôs a análise dos resultados dos exames externos por se manterem, anos a fio, sempre abaixo do valor esperado. A análise e reflexão conduziram à identificação de áreas do currículo em que os alunos falhavam sempre e à definição de estratégias pedagógicas que propiciassem a melhoria do ensino-aprendizagem, com vista a vencer as dificuldades diagnosticadas. O efeito desta ação concertada não se fez esperar e, no ano seguinte, os resultados nos exames melhoraram significativamente.

Outro exemplo na mudança do *modus operandi* de uma estrutura intermédia foi a elaboração de um “manual de boas práticas” que incluía as metas, objetivos, princípios, valores, programas,

planificação de unidades didáticas, metodologias de trabalho e de avaliação, definidos de forma clara e partilhada, sem qualquer entrave à iniciativa individual (*idem*).

Tal como já havíamos constatado com Chiavenato (2004) que um líder não tem uma atuação linear, podendo ser democrático umas vezes, autoritário outras e não raro liberal, também Brown e Rutherford (1998) admitem que os líderes intermédios executam tarefas das várias dimensões, atrás enunciadas, conforme o pedem as circunstâncias e necessidades do departamento/grupo ou da agenda do Conselho de Turma.

Na esteira dos vários estudos sobre as escolas eficazes, foi ganhando relevo a influência da capacidade de gestão e liderança dos coordenadores/diretores de turma, enquanto lideranças intermédias, na eficácia da organização escolar. Dada a consistência destes resultados, Harris (1999) sintetizou as características das estruturas intermédias eficazes, entendendo a *eficácia* como o valor acrescentado pela escola às aprendizagens dos alunos.

**As estruturas intermédias eficazes** são, para a autora, aquelas em que: *i)* os docentes têm uma atitude de colaboração e partilha, servida por um sistema de comunicação franco, quer formal quer informal, porque possuem uma visão clara e forte dos objetivos almejados, procedem ao intercâmbio de experiências profissionais interessantes, demonstram abertura à mudança e encaram a melhoria como um compromisso; *ii)* há uma boa gestão e organização dos recursos, “nomeadamente no que concerne a avaliação dos alunos e a recolha de evidências sobre os seus desempenhos” (p. 42); *iii)* a monitorização e avaliação do progresso dos alunos é sistemática, o que permite elaborar relatórios estruturados e regulares que deem conta dos progressos registados; *iv)* as rotinas e práticas em sala de aula são muito claras para todos; *v)* os docentes privilegiam o ensino-aprendizagem, colocando o aluno no centro da sua atenção/preocupação; *vi)* os líderes intermédios revelam capacidade de gestão/liderança e têm a aprovação/reconhecimento dos seus pares que os veem como um modelo a seguir, devido à competência, experiência e boas práticas demonstradas.

Por oposição, Harris (1999) elenca as características que fazem dos departamentos e conselhos de turma **estruturas de liderança intermédia menos eficazes**, porque: *i)* não há uma visão partilhada dos objetivos a alcançar; *ii)* as questões pedagógicas são subalternizadas nas reuniões de trabalho que se centram na gestão funcional das rotinas estabelecidas, tais como os manuais ou os exames; *iii)* a liderança enquadra-se nos extremos do autoritarismo – sempre que o coordenador/diretor de turma opta por uma atitude de controlo absoluto, sem dar espaço à discussão democrática – ou do

estilo, igualmente extremado, do *laissez-faire*, delegando todas as responsabilidades, sem apontar um rumo do que pretende. Tanto num caso como no outro, o resultado é invariavelmente mau, potenciando um forte individualismo dos docentes que comunicam pouco, organizam debilmente o ensino-aprendizagem, produzem escassos documentos orientadores, têm poucos recursos ou estão mal geridos, os registos dos desempenhos dos alunos são raros e muito diferentes de professor para professor, comprometendo uma eficaz monitorização dos progressos ou das insuficiências detetadas, porque os docentes não trabalham em equipa, mas isoladamente e sem objetivos comuns.

Em suma, os líderes intermédios ineficazes instigam um ambiente de falta de confiança entre os professores, confinando-os a um trabalho solitário, onde a partilha de experiências e a discussão sobre assuntos pedagógico-didáticos e curriculares ocorre ocasionalmente. Efetivamente, os estudos sobre a eficácia das escolas têm demonstrado que a relação professor - aluno e o que se passa na sala de aula têm uma influência decisiva na aprendizagem (Harris, 1999), o que permite à autora inferir que “deve haver uma ponte substancial entre o nível da escola, o dos departamentos e o da sala de aula para potenciar a melhoria da escola” (p.9). Em nosso entender, cabe aos líderes intermédios a criação dessas pontes inter-níveis para que a melhoria e sucesso aconteçam.

#### **4.5.2. Lideranças Intermédias de Sucesso**

Os líderes intermédios de sucesso encaram a escola como uma comunidade de aprendizagem, onde existe uma cultura de valores, crenças, atitudes e normas partilhados por todos (Leithwood *et al.*, 2004). Cabe-lhes a responsabilidade de estimular intelectualmente as pessoas a refletirem sobre as suas práticas, de modo a perceberem as discrepâncias entre aquilo que se supunha acontecer e o que efetivamente acontece, incentivando-os a trabalharem em equipa, na monitorização dos progressos e na melhoria das aprendizagens (Fullan, 2002).

Para Scheerens (2005), os líderes intermédios de sucesso envolvem-se diretamente no trabalho que é feito com os alunos, avaliam constantemente as suas dinâmicas de sala de aula e as dos seus colegas, monitorizam os progressos e resultados dos alunos e promovem um ambiente de trabalho propício à aprendizagem de todos os alunos, evitando o “individualismo que isola e distancia” (Alves & Machado, 2010). Também Flores, Day e Viana (2007) acentuam a responsabilidade das lideranças intermédias no encorajamento de culturas de colaboração, pela criação de espaços de discussão e partilha, como as reuniões plenárias, setoriais ou de Conselho

de Turma, que urge transformar em órgãos de gestão pedagógico-didática, amortizando-lhes o peso excessivamente burocrático.

Nesta linha de ideias, os líderes de sucesso são os que modificam, mesmo a estrutura *organizacional* da escola, quando novos rumos se impõem com caráter de urgência, incluindo uma diferente distribuição e execução de tarefas, utilização dos tempos e espaços, aquisição de equipamentos e outros recursos considerados “essenciais para melhorar o desempenho dos professores e os resultados dos alunos” (Santos, 2007, p.60).

A liderança educacional de uma estrutura intermédia é vista por Hallinger e colaboradores (1996) muito para além da definição de uma missão para a escola e da criação de um clima propício à aprendizagem. Estes autores veem-na num sentido mais lato, como a *administração do currículo*, através da definição de metas, objetivos e estratégias que orientam o trabalho na sala de aula, avaliando também o currículo, para assegurar a articulação entre anos e ciclos. Na perspetiva de Day (2004), os líderes intermédios de sucesso não se limitam a indicar a direção que pretendem para o seu departamento ou turma, “eles constroem relacionamentos com a comunidade, na escola, e centram-se nas pessoas, mas também moldam valores e práticas consistentes com os da escola” (p.205).

Se um líder intermédio de sucesso, segundo Fullan (2002), tem a capacidade para fazer a diferença na vida do aluno, isso significa que tem uma visão mais alargada da comunidade envolvente e vê para além da escola, de forma a responder adequadamente às necessidades e capacidades de cada aluno.

Do ponto de vista curricular, Pacheco (2001, p.33) apela a uma “reconcetualização do currículo”, muito próxima da conceção de projeto, em que o desenvolvimento e gestão do currículo se centram na escola, à qual compete a recontextualização do currículo nacional, mediante o exercício da autonomia pedagógica e gestão curriculares, conduzindo à transformação das escolas em instituições “curricularmente inteligentes” (Leite, 2006, p.75).

Ao elencar as fases processuais de implementação do currículo, Pacheco (2011) estratifica-as em currículo prescrito/oficial, currículo mediado pelos manuais e livros de texto, currículo programado pelos grupos disciplinares, currículo planificado por cada professor, currículo real - o que acontece na sala de aula - e currículo avaliado.

O acompanhamento do *currere* do currículo, de montante a jusante, implica práticas colaborativas que possibilitem a sua construção, desenvolvimento e apropriação, de forma

“contextualmente sensível e pedagogicamente consequente” (Lima, 2002, p.8) para promover aprendizagens ricas e significativas que não se coadunam “com modelos curriculares padronizados e centralizados” (*Idem*).

Danielson (2006) advoga a importância de um currículo bem desenhado pela escola, em resultado de uma liderança curricular que integre, de forma profunda, as diferentes disciplinas, e que seja tornado público para que pais e alunos saibam, de antemão, o que se espera que os últimos aprendam.

Esta responsabilidade da escola na gestão do trabalho curricular é enfatizada por Roldão (2005), quando apela à transformação de “uma cultura normativa, e pouco socializada numa cultura de iniciativa e de auto e heteroregulação” (*Idem.*, p. 81), atribuindo aos departamentos curriculares e conselhos de turma, enquanto órgãos de gestão intermédia, a missão de “planear, optar, decidir estrategicamente, fundamentando e negociando decisões curriculares da escola” (*Idem*, p. 82), de forma articulada com o currículo prescrito e alicerçada em mecanismos de orientação e colaboração, a que apelida “cimento organizacional” (*Idem.*, p.83), em articulação com o que se encontra definido no currículo prescrito - condições essenciais à eficácia de qualquer projeto educativo.

Na mesma linha de argumentação, Early e Fullan (2003) sustentam que um líder intermédio de sucesso procura desenvolver estratégias de ensino adequadas à especificidade de cada contexto, promovendo uma análise crítica das práticas pedagógicas e dos conteúdos do currículo, com metodologias variadas de avaliação que permitam aferir resultados, “a motivação dos alunos, as estruturas organizativas na sala de aula, o número de alunos por turma e o trabalho com eles desenvolvido (Santos, 2007, p.61).

Cada aluno é portador de um capital cultural (Bourdieu & Passeron, 1970) que a escola não pode ignorar, mas antes incorporar no *core curriculum*, como um arsenal de recursos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, enriquecido no contexto policromático da sala de aula, onde o currículo se torna “significativo para aqueles que o vão viver” (Leite, 2001, p.2). Neste aspeto, é da máxima relevância o papel do diretor de turma no estabelecimento de relações produtivas entre professores, alunos, suas famílias e comunidade, de modo a promover ambientes de justiça e equidade, e implicando-os no processo de ensino e aprendizagem, dando-lhes a conhecer os objetivos da escola e mostrando receptividade às ideias de cada um (Riehl, 2000; Lanson & Murtadha, 2002).

O trabalho das lideranças intermédias, sobretudo dos coordenadores e diretores de turma de sucesso, engloba quatro dimensões, segundo uma teorização de Busher e Harris (1999), que se adapta, sem restrições, à realidade das nossas escolas.

A primeira dimensão diz respeito à **liderança transacional** exercida pelos coordenadores e diretores de turma, baseada nos aspetos funcionais da gestão de pessoas e recursos, de modo a alcançar os objetivos da escola, do departamento, da turma e do aluno.

A segunda dimensão tem a ver com a forma como o coordenador ou o diretor de turma incentivam à colegialidade, originando rotinas salustares de trabalho em grupo e cultura colaborativa. É a **dimensão transformacional da liderança** que exige uma orientação de proximidade para ajudar os outros professores a transformarem as suas atitudes, sentimentos e crenças (p.307).

A terceira dimensão concerne a **melhoria do desempenho**, quer dos docentes quer dos alunos, num esforço de conciliação da liderança transacional na monitorização dos resultados e objetivos da escola e, por outro lado, a observância de uma liderança supervisiva, essencial no apoio ao desenvolvimento profissional dos colegas e crescimento académico e social dos alunos.

A quarta dimensão é a de **ligação e representação**, sempre que o coordenador ou o diretor de turma são o porta-voz dos interesses e visão dos colegas junto de superiores hierárquicos: Conselho Pedagógico, Conselho de Diretores de Turma ou Direção.

Em suma, os líderes intermédios executam papéis de grande complexidade, exatamente por ocuparem uma posição intermédia, que passam pela gestão de recursos materiais e humanos, encorajamento dos seus pares ao trabalho em grupo, promoção da melhoria do desempenho docente e discente e representação nos órgãos superiores da escola dos legítimos interesses e visão dos colegas (Busher & Harris, 1999).

Outros autores subscrevem esta perspetiva, quando assumem que os líderes intermédios têm um papel *hermafrodita* (Siskin, 1993 *in* Brown; Rutherford & Boyle, 2000), que os faz sentir divididos entre a lealdade aos superiores hierárquicos e aos colegas (Weller, 2001), com a conseqüente desvantagem de terem de participar em “atividades de liderança *top-down* e *bottom-up*” (p.12). Contudo, as vantagens apontadas aos líderes de uma estrutura intermédia são reconhecidas por Bennett (1995) e Harris (1999), argumentando que são fundamentais a envolver os professores no cumprimento dos objetivos da escola, plasmando-os na sala de aula e a levar ao topo da hierarquia o sentimento dos professores acerca do que são práticas de sucesso e aquelas

que é urgente “inventar” para o desenvolvimento profissional dos que trabalham no terreno com os alunos.

A este respeito, Jones e Sparks (2006) consideram que a **eficácia da ação dos líderes intermédios** de sucesso assenta nas seguintes premissas: *i)* Relacionar-se articuladamente com os diferentes órgãos da escola; *ii)* Conseguir o melhor desempenho possível de professores e alunos; *iii)* Planear o trabalho a curto, médio e longo prazo – tarefa vital para o sucesso de todos; *iv)* Promover estratégias de monitorização e avaliação do trabalho de professores e alunos; *v)* Desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas e eficazes.

Curiosamente, num estudo realizado em várias escolas inglesas, Adey (2000) concluiu que os líderes intermédios “respondiam de forma reativa perante fracas *performances*, em vez de mostrarem uma atitude proativa e usarem a liderança em prol do desenvolvimento profissional dos professores” (p.428).

Os estudos de Harris (1999) sobre esta problemática concluíram que a eficácia e sucesso dos líderes intermédios radicam muito mais nas suas características individuais, que lhes podem granjear a “confiança dos colegas e ser vistos como um modelo a seguir” (p.288).

Numa breve sinopse do enquadramento teórico-concetual aqui apresentado, sobre o papel das lideranças intermédias na ligação entre os designios da escola e a sua territorialização no espaço discricionário da sala de aula, ressalta que os líderes intermédias eficazes são aqueles que: *i)* reúnem características pessoais de liderança, competência profissional e facilidade de relacionamento que lhes merecem a confiança dos seus colegas, impondo-se naturalmente como um modelo a seguir; *ii)* têm um papel determinante na organização do ensino e da aprendizagem, ao promoverem reuniões de trabalho – plenárias ou setoriais – as quais se constituem verdadeiros *locus* de partilha, discussão e reflexão e induzem hábitos salútares de ensino em par pedagógico e observação interpares; *iii)* acompanham o desempenho dos seus colegas, privilegiando o seu trabalho autónomo na sala de aula, mas colaborando na monitorização da qualidade do ensino e da aprendizagem, com especial enfoque na preparação das aulas, avaliação dos alunos e observação/avaliação da qualidade do ensino ministrado em sala de aula.

No próximo capítulo, e para completar o quadro teórico-concetual, aborda-se o papel dos líderes intermédios na gestão e desenvolvimento curricular, com enfoque numa cultura de colaboração, autonomia, flexibilidade, diferenciação, articulação e contextualização.



## CAPÍTULO V – GESTÃO CURRICULAR PELOS LÍDERES INTERMÉDIOS

### Introdução

Neste capítulo, problematiza-se o conceito de currículo, concebido mais hodiernamente como projeto construído e reconstruído pelos vários atores escolares, ao nível macro, meso e micro, cuja profissionalidade procura assegurar a adequação e integração das especificidades do contexto, numa cultura de colaboração e progressiva autonomia. De acordo com os objetivos preconizados e espelhados na parte empírica do presente estudo, o enfoque recairá nas práticas de gestão e desenvolvimento curriculares dos líderes intermédios.

### 5.1. Génese e Evolução do Conceito de Currículo

Enquanto objeto de estudo e pesquisa, a génese do currículo remonta, provavelmente, aos anos vinte, nos Estados Unidos, ligada ao processo de massificação da escolarização. Este facto terá levado os responsáveis pela administração da educação a promoverem uma racionalização do “processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos” (Silva, 2000, p.11), ancorada no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918). O discurso curricular de Bobbitt, de inspiração Tayloriana, associava o processamento dos estudantes a um produto fabril, sendo necessário especificar os objetivos e métodos conducentes a determinados resultados mensuráveis. Deste enquadramento depreende-se que o conceito de currículo terá uma introdução muito mais tardia no nosso país, dada a conjuntura sociopolítica de grande parte do século XX, em que o regime salazarista assumiu um caráter disciplinador e doutrinador do sistema educativo, isolando-o dos contributos teóricos das Ciências da Educação (Roldão, 1999a).

Na construção de qualquer teoria do currículo, há uma pergunta que se impõe: “que conhecimento deve ser ensinado” (Silva, 2000, p.13) para modificar as pessoas, transformando-as em modelos de seres humanos desejáveis para um determinado tipo de sociedade e em determinada época? Etimologicamente, a palavra “currículo” provém de *curriculum* – étimo latino que significa “pista de corrida”, no decurso da qual “acabamos por nos tornar o que somos” (*Idem.*, p.14). Nesta perspetiva, o currículo surge intimamente ligado ao conhecimento adquirido durante a “corrida”, o qual contribui para a construção da nossa “identidade”, de quem somos ou daquilo em “que nos tornamos (*Idem*). Mas se as teorias tradicionais veem o currículo como uma

forma de transmitir conhecimento e a melhor forma de o fazer, as teorias críticas e pós-críticas centram-se no porquê ensinar/privilegiar este conhecimento e não outro, numa preocupação dialógica entre “saber, identidade e poder” de decisão (*Idem.*, p. 15).

A definição de currículo, no campo da educação, não é, portanto, unívoca. As primeiras definições propostas por Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Johnson, D’Hainaut (*In Pacheco, 2001, p.16*) “correspondem a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas” - numa perspetiva formal, restrita, que reduz currículo ao conceito de programa (Pacheco, 2005) - ao passo que definições ulteriores de currículo, propostas por Schwab, Smith, Foshay, Rugg, Caswell, Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Kemmis (*In Idem, 2001*), continuam a referir o tal plano de estudos, mas apresentam-no “ora como o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação” (p. 17) – numa perspetiva global, que incorpora tanto as decisões ao nível das estruturas políticas como as que ocorrem ao nível das instituições escolares.

De acordo com esta última perspetiva, o currículo é um conjunto de aprendizagens a serem adquiridas pelos alunos, atendendo aos contextos singulares de cada um e traduzidas em duas dimensões: a instituída, que define a nível nacional quais são as aprendizagens socialmente necessárias, e a instituinte, que diz respeito à concretização que cada escola faz desse currículo instituído, contextualizando-o, adequadamente, à realidade socioeconómica e cultural dos seus alunos (Sá-Chaves, 2003). Esta conceção imbrica na ideia de currículo como resultado de uma construção social, alicerçada na “definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo, naquela época” (Roldão, 2000, p. 11), mas também como objeto histórico, “pelo facto de traduzir sempre as condicionantes subjacentes à sua conceção, elaboração e posterior desenvolvimento (Vilar, 2000, p.11). Nesta linha concetual, Pacheco (2001) adverte para a necessidade de se encararem as questões do currículo como um fenómeno fortemente condicionado pelas coordenadas históricas, políticas, sociais, culturais e até ideológicas.

Sendo a abordagem do currículo uma questão complexa, em que as opções teóricas originam classificações diferentes, numa forma diversa de encarar a teoria e a prática, o campo curricular tem ocasionado aceso debate e reflexão, onde não se vislumbrou, por ora, consenso quanto à definição de currículo (Pacheco, 2001). Contudo, sublinha o autor, no atual debate em torno do desenvolvimento das teorias curriculares e na emergência de um paradigma de pós-modernidade,

perspetiva-se uma reconcetualização do currículo, traduzida na sua construção de natureza caótica e não linear. Esta reconceptualização do currículo implica uma conceção de currículo como projeto, cujo enfoque recai sobre a ação, participação consistente e reflexiva e desenvolvimento curricular centrado na escola. Assim concebido, “o currículo não é domínio exclusivo dos professores, dos alunos, dos especialistas, dos gestores, mas de todos eles, visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática.” (*Idem.*, p.45). Enquanto projeto, o currículo transforma-se num processo de construção e desenvolvimento interativo, que implica interdependência entre o que é decidido a nível central/normativo e a nível real/local, onde a prática pedagógica resulta da ação concertada de várias estruturas intermédias (*Idem*). Leite (2003b) também advoga que o currículo deve ser entendido como projeto, para que possa ser aberto, dinâmico e adequável às realidades onde vai ser praticado e vivido. Nesta perspetiva, o protagonismo na adequação do currículo nacional a cada contexto escolar pertence em primeiro lugar ao Projeto Educativo, que é normativo (Leite, 2003b); em segundo lugar ao Projeto Curricular de Escola, com uma função deliberativa e em terceiro ao Projeto Curricular de Turma<sup>10</sup>, de função executiva (Viegas, 2003).

Vilar (2007) aprofunda este conceito, encarando o currículo como projeto cultural, consubstanciado num processo que formaliza uma determinada teoria de ensino, promotora de reflexão e de práticas, através das quais a escola veicula conteúdos e culturas. Morgado (2005) associa esta aceção de currículo a aspetos que lhe estão inevitavelmente ligados, como sejam o grau de autonomia curricular, o desenvolvimento profissional e a profissionalidade docentes, sendo fundamental que os professores deixem de ser “meros executores de decisões curriculares tomadas por outros” e adotem a perspetiva de serem eles a “planificar, desenvolver e avaliar o seu próprio trabalho” (*Idem.*, p.28) - o que implica necessariamente uma nova conceção de professor como profissional.

Morgado (2005) considera quatro conceções teóricas acerca do papel do professor no processo de desenvolvimento do currículo: profissional técnico; profissional reflexivo, intelectual crítico e professor da contemporaneidade, correspondendo esta última perspetiva à do professor que enfrenta os desafios da pós-modernidade, no sentido de capacitar os alunos para a análise da informação e do conhecimento que, de tão velozes, se tornam rapidamente obsoletos. Ao nível do currículo, propõe que o enfoque dos professores incida sobre os procedimentos, de forma a

---

<sup>10</sup> Atualmente, a Lei não prevê o PCT, tendo-o substituído pelo PTT (Plano de Trabalho da Turma).

captarem a atenção dos alunos para a ciclópica produção científica. Do seu ponto de vista, o professor da contemporaneidade não se coaduna com a imagem de “um detentor e difusor de conhecimentos especializados” mas com “um dos parceiros de um saber coletivo, a quem compete organizar e ajudar a construir” (*Idem.*, p.69), tornando-se um facilitador de situações de aprendizagem que permitam aos alunos *aprender a aprender, aprender a raciocinar e aprender a pensar* – *slogans* dos anos 70 que considera perfeitamente atuais na escola de hoje.

Ao sublinhar este modelo de professor, como parceiro de um saber coletivo, o autor adverte para a necessidade de “confluência e colaboração de vários campos do saber”, capazes de deslocar os professores da tradicional postura ligada a um saber disciplinar, “que veicula um ponto de vista específico e uma forma particular de operar a realidade” (*Idem.*, p.71). Para superar este desafio, impõe-se que o professor integre os quatro conceitos teóricos propostos, numa adequação dos programas aos alunos reais, saindo do individualismo crónico para debater com os seus pares as prioridades a ter em conta para cumprir os objetivos delineados e, deste modo, conceberem e elaborarem projetos educativos e curriculares, ancorados em consensos alargados (*Idem.*).

## 5.2. Gestão Curricular

No sistema educativo português, até à década de 70, o currículo resumia-se à soma das disciplinas, impostas pelo plano de estudos, que eram trabalhadas individualmente por cada professor. Dado que a escola era frequentada por um grupo restrito de alunos - uma elite - este tipo de currículo correspondia com razoável eficácia às necessidades da época (Roldão, 1999a). Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, dá-se início a uma Reforma Curricular, que se prolonga na década de 90, marcada pela introdução de políticas curriculares, que visam atribuir à escola e aos professores maior autonomia, mas também mais responsabilidade em matéria de decisão curricular. O projeto de Gestão Flexível do Currículo e a proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico espelham, a nível do discurso oficial, o desiderato de que as escolas e os seus diferentes atores assumam efetivamente essa responsabilidade e autonomia, norteados por uma conceção de currículo que ultrapassa um conjunto de prescrições para se centrar na responsabilidade do professor, no sentido de “ampliar os níveis de apropriação por parte dos alunos” (Morgado, 2004, p.57).

A questão está em saber se as conceções presentes nos discursos oficiais se refletiram significativamente nas práticas curriculares, sabendo que as experiências de formação e apoio às escolas na implementação destas mudanças foram pouco generalizadas, que as mudanças

conceituais são morosas e que, sobretudo a partir de 2005/2006, foram ampliadas as obrigações dos professores, por parte da tutela, subtraindo-lhes o tempo necessário ao trabalho colaborativo que a gestão flexível do currículo e os projetos curriculares exigiriam.

Assim, procurar-se-á dar resposta a esta questão, apoiando-nos na revisão da literatura sobre gestão e desenvolvimento curricular e em estudos já realizados sobre os efeitos destas mudanças nas práticas curriculares dos líderes intermédios.

Transportado da esfera empresarial para a esfera educacional, o conceito de gestão significa, planificar, tomar decisões, regular ações de acordo com as circunstâncias e adequar meios a fins (Roldão, 1999), num processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se espera conseguir (Leite, 2001).

Para Alonso (2000), o conceito de gestão curricular traduz-se na forma como a escola/professores, com base no Currículo Nacional, o adaptam às necessidades e interesses dos alunos, através de processos intencionais interativos e articulados de decisão, que se materializam em projetos específicos, destinados a facilitarem as aprendizagens. Thurler (2002) faz depender a eficácia da gestão curricular do trabalho colaborativo, negociado e partilhado, que os professores e a escola desenvolvem para dar respostas diferenciadas à heterogeneidade dos alunos e dos seus contextos. Na perspetiva de Leite (2003), a gestão curricular, a nível local, é uma oportunidade de fazer melhor do que a versão uniformizadora e centralizadora do currículo, refutando a ideia de que “a gestão curricular consiste em fazer uns cortes nos programas para os tornar mais simples e mais acessíveis. Essa ideia corresponderia a um empobrecimento do currículo que não se coaduna com a ideia de gerir para melhorar” (p.137). Roldão (1999b) postula, igualmente, que se adequa “para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem” (p.54).

Entendida deste modo, a gestão curricular consiste no modo de conduzir o desenvolvimento curricular em cada contexto (Leite, 2001), mediante *i)* a reconstrução do currículo proposto a nível nacional, tendo em atenção o contexto local onde vai ser desenvolvido (características da escola e da população escolar; prioridades definidas no projeto educativo; tempos e modelos de organização curricular; sequências e articulação de conteúdos, ações e intenções; práticas de diferenciação pedagógica) *ii)* o trabalho em equipa, de forma a articular intenções e ações, dando um sentido coletivo às ações individuais (contributo de cada área disciplinar para uma formação global; formas de ação conjuntas; articulação de conteúdos; estratégias interdisciplinares) *iii)* iniciativas que conduzam à configuração e desenvolvimento de um currículo mais rico do que aquele que é

proposto no currículo nacional (projetos que permitam o desenvolvimento da criatividade; atividades de enriquecimento do currículo, como teatro, visitas de estudo; espaços de desenvolvimento da cidadania e não apenas de conteúdos) *iv)* avaliação do projeto curricular concebido e realizado (adotar procedimentos que permitam tomar consciência dos efeitos produzidos; corresponsabilizar todos os intervenientes no processo de avaliação, inclusive os alunos; desenvolver ações que permitam reforçar os efeitos positivos e alterar os não desejados; efetuar um balanço dos efeitos gerados; transformar a avaliação num momento de formação).

Pelos motivos aludidos, a gestão do currículo relaciona-se com as características, interesses e necessidades de cada aluno, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem ou educativo. A ação, o poder de decisão das estruturas de gestão intermédia no processo da gestão do currículo podem ser considerados fundamentais no que concerne ao equilíbrio entre os objetivos do currículo, programados a nível nacional, e os interesses dos próprios alunos, no sentido de comprometer os mesmos neste processo.

### **5.2.1. Níveis de Decisão Curricular**

A mudança de uma lógica curricular, baseada no currículo nacional, decidido e prescrito a nível da Administração central, que via os professores como executores de algo que lhes era imposto, para uma lógica em que a tutela se limita a decidir as linhas mestras, deixando à escola e professores a decisão da forma como vão dar resposta à diversidade de alunos e contextos, tem sido um processo difícil para os atores educativos, mormente pelas implicações que acarreta ao nível da adequação e reconstrução do currículo nacional prescrito, para atender às idiossincrasias dos atores educativos envolvidos – razão por que se torna premente compreender os diferentes níveis em que as decisões curriculares têm lugar (Roldão, 2000).

Vilar (2000) considera que as políticas curriculares de um sistema educativo são definidas em três níveis de decisão: no primeiro nível decide-se o modelo curricular a adotar, podendo optar-se por um “currículo aberto” ou um “currículo fechado”; no segundo nível define-se a organização interna do próprio currículo, mediante uma “conceção analítica”, organizada por disciplinas, ou por uma “conceção globalizadora”, organizada por “totalidades com significado para os alunos”; no terceiro nível de decisão define-se o grau de protagonismo dos diferentes agentes educativos, podendo optar-se entre um “currículo centralizado e rígido” e um “currículo descentralizado e flexível” (p.18).

Pacheco (2001, p.68) considera três níveis de decisão curricular, no decurso das quais têm lugar as diferentes fases de desenvolvimento curricular: *i)* “o contexto político-administrativo”, no âmbito da administração central e em que são estabelecidas as orientações globais e os instrumentos que darão forma à prática curricular; *ii)* “o contexto de gestão”, no âmbito da escola e da administração regional, considerado um plano intermédio em que ocorrem reajustamentos/adequações das orientações globais e a reconstrução dos instrumentos curriculares, tendo por base as especificidades dos contextos e *iii)* “o contexto de realização”, no âmbito da sala de aula, também designado de plano das aprendizagens, sendo neste contexto que ocorrem as decisões tomadas pelos professores.

Por seu turno, Roldão (1999a); Gaspar e Roldão (2007) definem quatro níveis em que se processam as decisões curriculares: *i)* o nível macro – da Administração Central – onde se define o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais e que, por isso, todos os alunos deverão atingir, consubstanciadas no caráter prescritivo do currículo nacional e nas competências de saída que compete à escola assegurar; *ii)* o nível meso – a escola – à qual compete gerir e assegurar, de forma eficaz, que os seus alunos realizem as aprendizagens consideradas essenciais; *iii)* o nível meso - grupal – onde se situam os órgãos de gestão intermédia (departamentos curriculares, conselhos de disciplina, conselhos de turma...) que têm a incumbência de transformar o currículo prescrito a nível nacional num projeto da escola, onde se organizam as aprendizagens e as linhas metodológicas do trabalho docente, fazendo opções e estabelecendo prioridades que correspondam à análise da realidade de cada contexto e *iv)* o nível micro – individual – onde se verifica a ação de ensinar e aprender nas situações quotidianas. É neste nível – ao nível da turma – que o professor se questiona e reflete, cada dia, sobre a sua ação educativa concreta, para aqueles alunos concretos, podendo haver lugar a reconcetualizações do projeto curricular de escola, perante os alunos daquela turma (projeto curricular de turma).

Em suma, a gestão curricular prevê e implica o envolvimento de todos os intervenientes, de montante (Administração Central) a jusante (professores, alunos e famílias), contemplando um plano de desenvolvimento curricular que atravessa e contemporiza a interação e cooperação dos vários líderes intermédios, segundo as competências que lhe são atribuídas.

Por questões que se prendem com a abrangência e enfoque deste trabalho, situar-nos-emos na análise dos processos de tomada de decisões que ocorrem na escola, embora conscientes de que

estas são sempre “condicionadas pelas decisões assumidas no primeiro nível da planificação curricular, ou seja, a Administração educativa central” (Vilar, 2000, p.21).

### 5.2.2. Autonomia Curricular

Tornar as escolas /agrupamentos “espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional (...) implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a liberdade e a responsabilidade” (Nóvoa, 1992, p.17). Desde a introdução do Decreto-Lei nº43/89, vulgarmente apelidado de Decreto da autonomia, muito se tem discutido acerca das vantagens e inconvenientes do alargamento da autonomia às escolas, apresentada pelos sucessivos governos como um instrumento de modernização do sistema de ensino, onde se cruza a “descentralização educativa” com a “territorialização da decisão”, em prol da “democratização e da eficiência”, com uma maior responsabilização dos atores locais “por questões que, de outro modo, caberiam à administração central (Pacheco, 2000, p.143). O Decreto-Lei nº115-A/98, que aprova o “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação”, vem valorizar os conceitos de descentralização e poder local, insistindo no reforço da autonomia das escolas e na celebração de contratos de autonomia. Todavia, a literatura consultada, por um lado, e a já longa experiência no ensino, por outro, remetem para a constatação de que autonomia nas escolas é exígua e até acarretou maior burocratização da atividade docente. No entender de Lima (2009), a tentativa expressa nestes decretos, de tornar as escolas mais autónomas, não passou de uma retórica normativa em que “o discurso da autonomia” surgiu “associado a uma agenda modernizadora e técnico-racional, afastando-se progressivamente de um referencial democrático-participativo”, que prefigura mais “um ritual de legitimação do que um processo de participação na decisão” (p.239) e que, na opinião de vários autores, constitui apenas uma «autonomia decretada» (Lima, 1992; Barroso, 1996; 2005).

No plano concetual, “o conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias”, não devendo esta capacidade de decidir ser confundida com “independência”, pois a autonomia não deixa de ser “um conceito relacional” porque “somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa», exercendo-se a nossa ação “num contexto de interdependências e num sistema de relações” (Barroso, 2005, p. 108). O autor considera igualmente que a autonomia está associada a um certo grau de relatividade porque o nível de autonomia pode variar em função

de diferentes situações ou contextos sendo, por isso, “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis”, definindo-a ainda como “um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência” (*Idem*), tanto a nível interno como no plano externo da escola, envolvendo o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. A autonomia constitui-se, assim, “como expressão da unidade social”, sobrepondo-se a ações individuais, uma vez que se constrói “social e politicamente pela interação dos diferentes atores organizacionais”, tendo em vista o bem comum local (*Idem*, p.109).

No plano educativo, Barroso refere que os normativos atribuem às escolas a capacidade de decidirem por si próprias sobre os domínios estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro, mediante delegação de competências nos seus órgãos representativos. Assim, paralelamente à noção de “autonomia decretada”, o autor introduz também o conceito de “autonomia construída” (Barroso, 1996; 2005), realçando a necessidade do reforço da autonomia da escola, através do reconhecimento do valor que essa autonomia tem na organização, quando é usada em benefício das aprendizagens dos alunos. Do seu ponto de vista, esta necessidade de reconhecimento das potencialidades da escola na sua autorregulação e na capacidade de encontrar soluções para cumprir as suas finalidades serve apenas para legitimar o discurso político, porque as mudanças práticas são tão irrelevantes que não passam de “ficção” (Barroso, 2005, p.110).

Lima (2011) sustenta que subjazem dúvidas sobre se as novas políticas de descentralização convergem ou não para a autonomia da escola ou se serviram apenas para a satisfação de novas ideologias reformistas do Estado, alinhadas por uma “racionalidade económica e gerencial” que alia “a autonomia a uma técnica de gestão orientada para a obtenção da eficácia, da eficiência e da competitividade” e dando-lhe um carácter instrumental, desvinculado das “perspetivas autonómicas de uma conceção democrático-participativa” (p.26).

A reflexão de Formosinho, Ferreira e Machado (2000) considera que a alternância entre políticas de centralização e políticas de descentralização encerra uma “tensão” em que as últimas procuram, através de decretos, alargar às escolas algumas responsabilidades, a pretexto da proclamada autonomia, e as primeiras defendem a necessidade de uma regulação, de modo a uniformizar os mecanismos de atuação e de controlo das práticas escolares. Esta “tensão” aponta para uma diferente conceção de professor que, no primeiro caso, transforma-o num “profissional

obediente, executor e técnico que procura saber como é para fazer o melhor que sabe e pode” (*Idem.*,p.119) e, no outro, apresenta-o como “profissional reflexivo, capaz de justificar e argumentar o que faz, porque o faz e para que o faz e de explorar, na prática, as margens de autonomia que se lhe deparam” (*Idem.*, p.120).

### 5.3. Instrumentos da Gestão do Currículo

#### 5.3.1. Projeto Educativo

O Decreto-Lei nº43/89 introduz a noção de Projeto Educativo, com o objetivo de permitir às escolas a elaboração e um projeto educativo próprio, construído e executado de forma participada pelos vários intervenientes da vida escolar, adequado às características da escola e solicitações da comunidade e que se traduz “na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares” (Artigo 2º).

Quase uma década volvida, o Decreto-Lei nº115-A/98 apresenta o Projeto Educativo como instrumento da política educativa da escola, de concretização e de gestão, e de definição da sua estratégia global. O regime de autonomia, administração e gestão escolar previsto no Decreto-Lei nº 75/2008 reforça a obrigatoriedade das escolas/agrupamentos elaborarem os seus projetos educativos, onde sejam explicitados os princípios, valores, metas e estratégias, segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa, tornando mais visível o trabalho desenvolvido na escola, junto da comunidade.

Para Carvalho e Diogo (2001) o Projeto Educativo é um “documento de planificação estratégica a longo prazo que deve funcionar como ponto de referência para a gestão e a tomada de decisão dos órgãos da escola e um documento de planificação global que deve garantir a unidade de ação da escola e servir de base à harmonização das atuações dos professores” (p.51). Os autores consideram que, ao exprimir a identidade da escola, “funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara.” (*Idem.*, p. 52). No entanto, dado o peso da tradição centralista, só gradualmente as escolas se diferenciarão e ganharão personalidade própria, sendo certo que estes processos exigem condições prévias que não se impõem por decreto, tais como a motivação dos professores, os hábitos de trabalho em equipa, competências de diagnóstico e avaliação de projetos (*Idem.*).

O Projeto Educativo constitui, deste modo, um documento basilar da política interna da escola que visa explicitar as linhas orientadoras da sua ação educativa, em sintonia com as linhas

orientadoras da política nacional. Barroso (2005) vê-o, simultaneamente, como “um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino, tendo em vista a obtenção de determinados resultados” (p.126). Enquanto processo, diz respeito “às atividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem os diferentes membros da organização-escola” (*Idem*). Como produto, “constitui um instrumento de planificação de longo prazo que contempla a definição e formulação de estratégias de gestão e do qual resultam os planos operacionais de médio e curto prazo” (*Idem*).

Sintetizando, o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento constitui um dispositivo de melhoria da qualidade das respostas educativas às realidades locais, pela adequação do discurso oficial nacional aos contextos locais (Leite, 2003b), mediante o contributo dos diferentes atores educativos na sua construção, a qual deverá começar com o diagnóstico interno e externo da realidade em que se encontra a escola, definição das decisões estratégicas assumidas coletivamente e os perfis da identidade almejada (*Idem*).

Se, como refere Alves (2003), o Projeto Educativo deixar de ser “um simulacro, um processo de mitificação da realidade que pouco ou nada traz de novo às práticas educativas” (p.72) ou “um documento que formaliza um projeto que, de facto, não foi intencionalizado nem negociado coletivamente e que não representa o espaço de singularidade” (Carvalho & Diogo, 2001, p.40), então ele obrigará as escolas a “pensar e atuar estrategicamente no domínio da educação” (Estêvão, 1999, p.16).

### 5.3.2. Projetos Curriculares: de Escola e de Turma

O Decreto-Lei nº6/2001 marca a introdução, no contexto educativo português, dos Projetos Curriculares de Escola (PCE) e de Turma (PCT), com carácter obrigatório. Apesar dos projetos curriculares não fazerem parte da nossa tradição curricular, Pacheco (2001) considera-os indispensáveis, se o objetivo for atribuir maior autonomia aos professores, mas também maior responsabilidade no desenvolvimento do currículo. Com efeito, os projetos curriculares de escola e de turma constituem eixos fundamentais de uma escola autónoma, com competências e responsabilidades no desenvolvimento curricular. Apesar de ambos os projetos objetivarem a adequação do currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos de cada turma, o nível de adequação é distinto. O Projeto Curricular de Escola (PCE) define, tendo por referência o currículo nacional e o Projeto Educativo de cada escola, as prioridades curriculares, as competências

essenciais e transversais e os conteúdos que serão contemplados em cada área curricular. O PCT (atualmente “transformado” em PTT) tem por base o PCE e a sua finalidade é adequar estratégias às especificidades dos alunos de cada turma, de modo a permitir uma articulação às situações reais (Leite, Gomes & Fernandes, 2001).

Consequentemente, tanto o PCE como o PCT são, ao mesmo tempo, “uma forma de resolução dos conflitos existentes entre o que deve ser, no plano do currículo nacional, e o que pode ser, no plano da organização curricular, ao nível da escola e da sala de aula” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 14). O Projeto Curricular de Escola, conjugado com o Projeto Educativo, representa um espaço de maior autonomia, num plano meso da planificação curricular, embora indexada ao cumprimento de normativos da tutela, entre os quais os programas, e propondo, ao mesmo tempo, uma forma de incentivo ao trabalho colaborativo. Diogo e Vilar (2000) insistem na expressão “gestão curricular da escola” (p.15) para evitar que a gestão flexível do currículo seja entendida como um conjunto de tarefas a realizar pelos professores, individualmente, tendo em conta a tradição dos órgãos de gestão das escolas de não se assumirem como responsáveis pela gestão curricular. Os autores consideram não existir uma efetiva coordenação dos órgãos de gestão intermédia, em virtude de centrarem mais a atenção na gestão de infraestruturas e serviços de apoio do que na gestão e desenvolvimento do currículo na escola, apesar de este ser “um dos domínios da gestão escolar e, até, o seu domínio mais importante, uma vez que é aquele que consubstancia a missão da organização escolar.” (*Idem.*, p.16).

Com efeito, o modo habitual e tradicional de intervenção na gestão do currículo tem sido exercido ao nível dos departamentos, grupos ou áreas disciplinares, levando a que questões científicas e epistemológicas das diferentes disciplinas dominem as decisões curriculares, quando deveriam ser tomadas predominantemente em torno dos alunos, das suas características socioculturais, cognitivas, dos seus interesses e motivações (*Idem*). Analogamente, Morgado (2005) refere que continua a ser ao nível dos seus próprios grupos disciplinares que os professores tomam decisões de carácter curricular, “perpetuando assim uma determinada identidade de grupo e reforçando as fronteiras que delimitam a sua área do saber” (p.88), adiantando ainda que, de acordo com vários investigadores, esta “disciplinarização do conhecimento facilita a perda de visão de conjunto da escola, estimula a competitividade entre grupos disciplinares, em função de interesses corporativos, dificulta o recurso à interdisciplinaridade e descarta os interesses dos próprios alunos” (*Idem*).

Do ponto de vista teórico, Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) consideram que o PCE deverá adequar e desenvolver as orientações do currículo nacional às especificidades de cada escola, tendo em consideração o seu contexto sociocultural, finalidades educativas e características dos alunos e professores. Em relação ao PCT referem que representa um nível de análise mais apertado, que implica a tomada de decisões finas por parte de um grupo de professores diretamente implicados e que orientam o seu trabalho, considerando o nível de cada aluno enquanto pessoa. Advertem que “os professores têm que se converter em autores dos materiais curriculares, numa perspetiva de gestão do currículo, tomando como orientação a flexibilização e a diversificação curriculares” (*Idem.*, p. 82).

Na prática, os alunos de uma turma possuem características e necessidades específicas, apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, variadas motivações e expectativas, proveniências socioeconómicas e culturais diversas, sendo imperativo considerar essa heterogeneidade como uma condição *sine qua non* na conceção e desenvolvimento de cada PCT. O objetivo deste documento de trabalho é organizar as atividades da turma, mediante o estabelecimento de uma linha condutora de atuação, partilhada pelos diferentes professores e tendo em conta as especificidades, necessidades e contextos reais destes alunos.

Sintetizando, tanto o Projeto Educativo como os Projetos Curriculares de Escola ou de Turma têm por base as linhas orientadoras da política educativa nacional e justificam-se enquanto dispositivos para gerir e melhorar a atuação educativa (Leite, 2003b). Estes projetos, tal como são apresentados, quer em termos legais quer em termos teóricos, surgem como instrumentos-chave na dotação de autonomia curricular à escola, num contexto de enfoque organizacional democrático, participativo e descentralizado. Contudo, cada um deles diz respeito a contextos diferentes, implica concretizações distintas e é concebido por órgãos diferentes (*Idem*). O Projeto Educativo envolve a liderança de topo, as intermédias e a comunidade educativa; o Projeto Curricular de Escola é projetado e elaborado ao nível meso da instituição e o Projeto Curricular de Turma é concebido e desenvolvido no âmbito dos professores que integram cada conselho de turma, sob a orientação e supervisão do diretor de turma.

Relativamente ao impacto e efeitos destes documentos na vida das escolas e nas suas práticas curriculares, os resultados de estudos de Barroso (2005) apontam no sentido de que o projeto educativo em Portugal e à semelhança de outros países “tem-se mantido como um voto piedoso da administração, formulado de um modo vago e ambíguo, sem explicitar o seu conteúdo e as

partilhas de poder, obrigações e recursos que ele implica. Além disso, pouco foi feito, para habilitar os professores a desenvolverem as atividades necessárias à sua elaboração (Barroso, 2005, p. 124).

Resultados de investigações realizadas por Formosinho e Machado (2000) e Roldão (2005) permitem concluir que o PEE, PCE e o PCT permanecem mais no patamar de uma declaração de intenções, de um documento burocrático que tenta dar resposta a uma imposição normativa do que uma realidade concreta que se reveste de oportunidades de reflexão e ação coletiva sobre os problemas educativos diagnosticados num contexto específico, com a respetiva adequação do discurso curricular oficial ao contexto local, tendo em vista a melhoria da qualidade educativa.

Para Costa (2004), esta imagem de projeto enquanto ritual de legitimação caracteriza-se num “documento relativamente ao qual os atores escolares parecem estar pouco convencidos da sua aplicação prática, mas que pretende responder às solicitações e expectativas dos vários agentes sociais, políticos e administrativos, que esperam da escola uma imagem de qualidade e de eficácia e que veem neste documento um dos seus símbolos (p. 94).

Estes constrangimentos que têm vindo a dificultar a construção de projetos por parte das escolas, reduzindo os projetos à formalidade administrativa do cumprimento legal radicam, na opinião de Morgado (2001), na centralidade da decisão educativa do Ministério da Educação e Ciência; na débil articulação curricular e no reduzido índice de práticas de colaboração entre os diferentes órgãos existentes nas escolas, bem como entre estas e outras instituições comunitárias, e a escassa cultura de colaboração docente, associada à própria resistência pessoal de alguns deles.

Estas conclusões subscrevem a posição de Lima (2001) quando refere que a inovação por decreto não é, seguramente, a melhor forma de alcançar a mudança, uma vez que os atores organizacionais, sempre que o desejam, arranjam formas variadas de infidelidade normativa.

### **5.3.3. Projeto de Gestão Flexível do Currículo e a Reorganização Curricular do Ensino Básico**

No final da década de 1990 e na aurora do século XXI, começam a emergir os conceitos de “professor-reflexivo e professor-investigador”, aliados à ideia de “uma escola para todos, em que todos são diferentes” (Leite: 2003a, p. 85). Esta concetualização implica, por parte dos professores, uma mudança das suas práticas curriculares, de forma a conseguir dar resposta à heterogeneidade dos alunos. Neste ensejo, o Projeto de Gestão Flexível do Currículo constituiu um dispositivo de “territorialização do currículo” (Leite, 2005, p.23) que estabelece “uma estratégia de

complementaridade entre o central e o local (...), com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos” (Pacheco, 2000, p.154). Este Projeto foi a antecâmara da Reorganização Curricular do Ensino Básico que, na ótica de Freitas (2000) se funda nos seguintes pontos - chave: “i) o currículo deixou de ser um assunto que apenas diz respeito ao poder central, concedendo às escolas uma margem de liberdade na gestão do mesmo; ii) é estabelecido pelo Estado um currículo nacional que as escolas terão liberdade para gerir tendo em conta as especificidades dos seus contextos; iii) não descurando a importância das disciplinas, tem presente que o currículo não se esgota nelas, pelo que é necessário que a escola integre aprendizagens importantes e urgentes que dificilmente pertencem a uma só disciplina iv) define-se um conjunto de competências que os alunos deverão revelar no fim da escolaridade; v) iniciam-se estudos para definir os saberes considerados essenciais que orientarão as aprendizagens em cada um dos ciclos e vi) definem-se alguns princípios globais de flexibilização, como por exemplo a gestão das cargas horárias das áreas disciplinares e não disciplinares.” (p.48).

Aliado ao conceito de Gestão flexível surge o termo “flexibilizar o currículo”, objetivando melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade de contextos escolares, no sentido de assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo. Para Roldão (1999b), “Flexibilizar o currículo pode entender-se no sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma) coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem” (p.54). “Flexibilizar opõe-se a uniformizar, segundo um modelo comum e único. Mas não significa libertar o currículo de balizas; muito pelo contrário, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias.” (*idem*). Numa escola assente no paradigma da escola para todos é impensável definir “uniformemente o mesmo tipo de objetivos, conteúdos e experiências (...), recorrer aos mesmos materiais e organização do tempo”, o que “implica rejeitar práticas que fazem o culto do unívoco e que são indiferentes às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade e não se estruturando num suporte de dinâmica e interação” (Leite, 2005, p.21)

Através desta forma de gerir o currículo, cada escola tem a possibilidade de organizar e gerir autonomamente o processo de ensino-aprendizagem, tomando como referência os saberes e as

competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade, adequando-as às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais (Fernandes, 2011).

Do ponto de vista de Flores (2000) “gerir de forma flexível o currículo implica (...) maior liberdade de ação para os professores e para as escolas, mas implica também maior envolvimento, maior responsabilidade e novas formas de encarar o trabalho docente” (p. 86), salientando que os resultados da gestão flexível do currículo exigem empenho pessoal e participação ativa no trabalho colaborativo entre os pares.

Este novo entendimento da gestão curricular promove um papel do professor como construtor do currículo que, na perspetiva de Santos (2000, p. 104), exige declinar “o desenvolvimento de um currículo homogéneo, monocultural e (...) avançar para o desenvolvimento de um currículo multicultural, flexível, isto é, valorizando contextos específicos, com particularidades que os distinguem de outros e que atendam às características de cada aluno, de cada situação”. A autora avança com uma mudança conceptual do currículo único e para todos para um desenvolvimento curricular multicultural que atenda à diversidade cultural, enaltecendo as especificidades contextuais em que a escola se insere.

#### **5.3.4. Aspetos a desenvolver nos projetos curriculares e na gestão flexível do currículo**

Morgado (2000) posiciona-se relativamente à problemática da gestão flexível do currículo, através da seguinte interrogação: “Como se pode flexibilizar e integrar o currículo, promovendo uma verdadeira interdisciplinaridade, adaptando-o às condições e necessidades de cada contexto específico, se os planos curriculares são determinados numa primeira instância pela Administração central?” (p.100) É que, quando os planos curriculares chegam aos professores, encontram-se imbuídos de uma lógica puramente administrativa, sendo extremamente difícil dotá-los de dinâmicas de flexibilidade, quando foram concetualizados numa dinâmica de sequencialização, disciplinarização e de redução do papel substantivo do professor” (*idem*).

Do nosso ponto de vista, a questão reveste-se da maior pregnância e atualidade, tendo em conta que o currículo nacional imposto à escola contém intencionalidades de sequencialização e disciplinarização que dificultam as dinâmicas de flexibilidade e a liberdade de intervir na sua construção, acrescentando os necessários constrangimentos na adequação desse currículo uniforme à singularidade de cada escola.

O mesmo autor (2001) refere como constrangimentos a uma mudança nos processos de gestão e desenvolvimento do currículo o excesso de normativos e a falta de formação específica no campo da flexibilização curricular. Para Morgado, as mudanças neste campo limitam-se, na maioria dos casos, a uma imposição burocrática, que irá “perpetuar a evidente contradição entre o discurso e a sua negação prática.” (*Idem.*, p.49).

Apesar da atual gestão curricular permitir a flexibilização e diferenciação do currículo, permitindo à escola a intervenção necessária para dar as respostas às especificidades contextuais dos seus alunos, estudos de Roldão (1999b), Freitas (2000) e Leite (2003b) concluíram que as mudanças produzidas se situaram ao nível do discurso (produção de novos documentos) e não tanto ao nível das práticas.

Num estudo posterior de Roldão (2005) sobre esta mesma problemática, a autora refere que “não se encontram evidências de uma clara perceção, pelos docentes e escolas, de mudanças ocorridas nas últimas décadas no plano do sistema” (p.75) e acrescenta que o conceito de gestão estratégica, subjacente às transformações em matéria de gestão curricular, não foi apropriado pelos professores e que, na sua opinião, não poderia sê-lo, dado que “toda a estrutura normativa e todas as lógicas hierárquicas se mantêm inalteradas” (*Idem.*, p.76), continuando a não existir mecanismos de responsabilização dos projetos que são lançados. Estes instrumentos estratégicos reguladores da gestão contextual do currículo (Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Projeto Curricular de Turma) continuam a ser solicitados como uma necessidade de formação dos professores, no sentido de “saber como se faz”, o que é revelador de uma leitura normativa e pouco proativa dos mesmos. Destas premissas, a autora conclui que o potencial uso inteligente, estratégico e orientador destes instrumentos é condenado a uma ineficácia “vestida de retórica” (*Idem*) que, na prática, veio contradizer a construção da autonomia que os discursos e a administração parecem exigir. Segundo a autora, esta contradição acaba por ser fonte de frustração para os próprios professores e o conceito de projeto, visto pelas escolas de forma normativa e formal, leva a um esforço de produção documental que constitui “uma sobrecarga burocrática real e de escassa eficácia.” (*Idem.*, p.79). A aposta como área de intervenção prioritária deverá ser, na perspetiva de Roldão, a formação de professores como profissionais que estudam a sua prática, a organização da gestão das escolas como um processo estratégico, e as parcerias efetivas entre a comunidade de investigação e as escolas.

Por outro lado, a recontextualização do currículo nacional, de modo a adequá-lo às diferentes situações onde é desenvolvido, implica que as escolas sejam inequivocamente reconhecidas como capazes de autonomia pedagógica e de gestão do currículo, mas também que os professores queiram e saibam assumir profissionalmente essa autonomia, constituindo-se a escola como uma instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, mas que se torna “curricularmente inteligente”. (Leite, 2003a, p.124; 2006, p.75). Todavia, a autora admite que continuam a colocar-se grandes dificuldades para a consecução deste objetivo, “não só porque persiste uma desconfiança em relação às possibilidades das escolas e dos professores serem capazes de o concretizar, como também porque é efetivamente muito exigente este tipo de escola, pelo que implica” (Leite, 2006, p.75).

Roldão (2005) vai mais longe ao asseverar a sua convicção de que os projetos “curriculares reais” são “raramente visíveis em documentos que se designam deste modo” (p.83), devido à forma prescritiva com que foram introduzidos no sistema (via Decreto-Lei nº6/2001), levando, a maioria das vezes, ao cumprimento normativo, sem chegarem a constituir-se como verdadeiros instrumentos de ação e gestão curricular da escola. Para a autora, este facto é tanto mais dramático quanto as práticas curriculares da escola permanecem inalteradas, sob a capa de uma “nova legitimação retórica” (*Idem*).

De acordo com Vilar (2007), é imperativo que o currículo se institua como um lugar e tempo de decisões, onde a profissionalidade docente assuma o controlo sobre a natureza e circunstâncias do seu trabalho. No entanto, trata-se de um desiderato difícil de operacionalizar, por ora, no contexto educativo nacional, devido à obrigatoriedade de cumprir metas curriculares e programas ambiciosos, em turmas cada vez mais numerosas, heterogéneas nas capacidades/dificuldades e contexto de proveniência. A profissionalidade docente acaba jungida à documentocracia necessária à referência de alunos com dificuldades várias, com vista à sua elegibilidade para um PEI (Projeto Educativo Individual), CEI (Currículo Escolar próprio), com direito a adequações curriculares ou, no caso dos disléxicos, hiperativos, com défice de atenção... mais tempo para a realização das provas, despenalização dos erros ortográficos ou adequações nas modalidades de avaliação. Deste modo, a gestão do currículo materializa-se nos documentos que cada diretor de turma tem a responsabilidade de coordenar, no prazo de 60 dias, após o início do ano letivo, mas com parca visibilidade nas práticas de sala de aula, não por inépcia do professor, mas pela dificuldade em conduzir tanta diversidade para metas/objetivos comuns e com o ónus dos exames nacionais.

## 5.4. Práticas Curriculares dos Líderes Intermédios

Os departamentos curriculares constituem a estrutura de gestão intermédia a quem incumbe, fundamentalmente, o desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação curricular e interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo e na implementação das estratégias estabelecidas no projeto educativo. As suas funções principais consistem na apresentação de propostas para o Projeto Educativo e Plano Anual ou Plurianual de Atividades; elaborar pareceres sobre programas, métodos e organização curricular, processos e critérios de avaliação, apoios e complementos educativos, planificar atividades letivas e não letivas, promover a interdisciplinaridade e inventariar as necessidades em equipamento e material didático.

O diretor de turma é, por excelência, o intermediário entre a escola e a família e, como presidente do conselho de turma, lidera e coordena estratégias de combate às dificuldades de aprendizagem dos alunos, mediante uma gestão contextualizada do currículo e a promoção do trabalho colaborativo dos docentes, no sentido de formar cidadãos críticos e aptos a desenvolverem uma cidadania responsável e eticamente fundamentada (Estrela, 2010). É ao nível do conselho de turma que se definem estratégias metodológicas de melhorias, face a dificuldades detetadas - aquilo que muitas vezes se designa por estratégias de diversificação pedagógica, ou estratégias de remediação e consolidação - e é também aqui que são elaboradas e propostas as adequações curriculares, que cabe ao conselho pedagógico aprovar. Em matéria de avaliação das aprendizagens é a tutela que decide e define os diversos aspetos da avaliação das aprendizagens, designadamente: as modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa (ensino básico); sumativa e formativa (ensino secundário); a natureza e periodicidade da avaliação; a regulação da avaliação sumativa externa – exames/provas finais no 9.º ano de escolaridade (e recentemente no 4.º e 6.º), no final do ensino secundário e as normas para a retenção dos alunos (Pacheco, 2008).

Todavia, aos professores são reconhecidas competências para a implementação de práticas curriculares, devido ao facto de não haver um condicionamento da sua “autonomia pedagógica” no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, sendo a este nível que se completa o processo de desenvolvimento curricular” (*Idem.*, p. 44).

Pacheco (2008) propõe quatro dimensões em matéria de competência curricular dos professores: *1)* intencional – o professor constrói com os seus pares, em sintonia com as suas obrigações para com a escola, os alunos e pais, as competências essenciais para o nível de ensino e ciclo de escolaridade; *2)* conteúdos – independentemente do papel da administração central na

definição dos programas e da ação dos professores, em sede de departamento curricular e de grupo disciplinar, na definição da programação, existe um controlo forte de cada professor, pois “o grau de liberdade com que dá os conteúdos faz parte de uma autonomia subjetiva, que é um dos aspetos do currículo oculto, mesmo perante a obrigatoriedade, ou não, de cumprir o programa” (*Idem.*, pp.45-46); *iii*) metodológica – o professor seleciona e organiza os recursos e materiais pedagógicos que se coadunem com os conteúdos e objetivos, em função das aprendizagens que almeja atingir, dado que “é a este nível que o professor goza de uma ampla autonomia pedagógica. Os programas contêm sugestões metodológicas que são meras recomendações e são filtradas, ainda, pelas sugestões contidas nos manuais e livros de texto. O professor faz a gestão do tempo de aprendizagem dos alunos sem que seja submetido a um referente prescritivo. Esta autonomia metodológica inclui, também, a autonomia para a utilização do manual por parte do professor. Sendo escolhido pelo grupo de professores, a sua utilização cai no foro subjetivo do professor, tal como a produção de materiais curriculares” (*Idem.*, p.47); *iv*) avaliativa – radica numa autonomia que advém do caráter subjetivo da avaliação e que permite ao professor fazer “a gestão dos critérios, a elaboração de instrumentos de avaliação sumativa e formativa, os procedimentos de correção e a proposta de uma classificação, pois essa decisão final é tomada em grupo, pelo menos a sua ratificação” (*Idem.*, pp.47-48), uma vez que, como adverte o autor, essa proposta raramente é alterada.

#### **5.4.1. Diversificação, diferenciação e adequação curriculares**

Conforme aludência anterior, embora a responsabilidade da planificação e organização dos conteúdos não seja exclusiva do professor, numa perspetiva isolada, a verdade é que na sua atividade letiva, perante cada universo-turma e, dentro deste, cada aluno, o professor tem de proceder a adaptações/adequações da planificação inicial, em função dos variados contextos onde se irá desenvolver o currículo.

Um desses procedimentos é a diversificação curricular que, na opinião de Ferreira (2007), é um processo de organização das vias vocacionais de cumprimento da escolaridade obrigatória, em função de circunscrições administrativas e públicos escolares, realizando-se a primeira, por enquanto, apenas nas regiões autónomas e sob a forma de gestão flexível do currículo nas Atividades de Enriquecimento Curricular e nos projetos curriculares municipais. Quanto à diversificação curricular segundo públicos escolares, verifica-se que está, desde 1995, amplamente consolidada, em diversas vias vocacionais e estratégias de cumprimento da escolaridade

obrigatória, sendo exemplos dessa diversificação os currículos alternativos, atualmente designados currículos específicos individuais; cursos de formação profissional; cursos de formação artística; cursos de educação e formação e cursos de educação e formação de adultos (*Idem*).

Ainda neste âmbito e mercê da relevância e premência atribuída à igualdade e inclusão, bem como à conclusão da escolaridade obrigatória, foi criado o Programa para a Inclusão e Cidadania, que depende do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, o qual desenvolve o Programa Integrado de Educação e Formação em parceria com outras instituições, fundamentalmente com as escolas. O objetivo deste programa é assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de crianças e jovens que estejam em situação ou em risco de exclusão social/abandono escolar. Nas turmas que desenvolvem este programa, os currículos e conteúdos são trabalhados por equipas que incluem professores e técnicos da área social, que desenham programas de acompanhamento à medida de cada aluno, ajustando-os às diferentes situações e necessidades concretas, cumprindo um dos desideratos da escola atual: inclusiva e para todos. Também o percurso de cada aluno é objeto de uma gestão personalizada, de forma a assegurar que cada um faça o percurso ao seu ritmo, mas zelando, ao mesmo tempo, pela progressão do grupo inteiro (*Idem*).

Relativamente aos Cursos de Educação e Formação, constituem uma oportunidade para concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos alunos ou, eventualmente, para prosseguir estudos, mas também para adquirir formação que permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho. Por fim, os Cursos de Educação e Formação de Adultos são uma oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações (*Idem*).

Do nosso ponto de vista, estas propostas de diversificação curricular devem partir das aptidões do público-alvo, de molde a expandi-las e, deste modo, redundarem verdadeiramente numa igualdade de oportunidades, como subscreve a UNESCO (2004).

Outro procedimento é a diferenciação curricular, cujo objetivo é responder de modo satisfatório a todo o público escolar, não só para melhorar a aprendizagem, mas também para garantir a aprendizagem com sucesso a todos e a cada um (Ferreira, 2007). O processo materializa-se na diferenciação das opções de cada escola nos projetos curriculares que disponibiliza, com o objetivo de responder melhor aos anseios da sua comunidade educativa. Para o efeito, diferenciam-se os modos de ensino, as estratégias e a gestão do trabalho dos alunos nos projetos curriculares das turmas, almejando a melhoria do ensino-aprendizagem (*Idem*).

Na perspetiva de Roldão (1999b, p. 52), “no essencial, diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas”, ou seja, “diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida (...) e também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social.” (*Idem*, p. 53)

Em suma, a diferenciação curricular consiste na adaptação ou modificação do currículo, de acordo com os diferentes níveis de capacidades dos alunos de uma turma (UNESCO, 2004), preconizando responder eficazmente à diversidade de públicos e de problemas que se colocam ao sistema educativo.

Intimamente ligada à diferenciação está a adequação curricular, embora esta se focalize nas características psicológicas dos alunos. O seu objetivo “é que a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido para quem adquire e incorpora” (Roldão, 1999a, p. 53). No entanto, adverte a autora, não se deve incorrer no equívoco de ir ao encontro das preferências do aluno, pois isso não seria adequar, mas reduzir. Em seu entender, “adequa-se para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem” (p.45), de modo que adequar remeta para a possibilidade de construir, “a partir das ditas atividades práticas, um processo de genuína aprendizagem de outras operações mentais, de tarefas mais complexas, de novo conhecimento, quer teórico, quer prático” (*Idem*), que seja capaz de acrescentar competências e não a repetição inútil.

## 5.5. Trabalho Colaborativo

Do ponto de vista teórico, Roldão (2006, 2007) declina a conceção de que a colaboração docente se restrinja a agrupar professores no âmbito de uma tarefa coletiva para a qual se visa a obtenção de determinados resultados, sublinhando que as boas relações de camaradagem, a partilha de preocupações diárias, de dificuldades e mágoas não constituem por si só trabalho colaborativo docente.

Na perspetiva da autora, o trabalho colaborativo docente implica “i) esforço conjunto e articulado no sentido de compreender e analisar o porquê de uma situação problemática; ii) mobilização de tudo o que cada um sabe, e que é específico, para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da ação a adotar; iii) levantamento de novos e imprevistos

problemas cuja solução é pesquisada de novo, e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados; *iv*) reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o imediato esforço para os superar com uma nova alternativa de ação; *v*) responsabilidade de cada um e de todos nos falhanços e nos sucessos, sem prejuízo dos contributos específicos de cada um e *vi*) focalização da ação profissional nos alunos que são a quem a ela tem direito” (2006, p. 23).

Baseando-se em Little (1981), Day (2004) assevera que só há colaboração docente quando os professores “falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança” (pp. 193-194).

Na ótica de Boavida e Ponte (2002), a “colaboração docente estabelece-se entre um conjunto de professores que trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas sim numa base de igualdade, em que existe ajuda mútua e em que todos trabalham para atingir objetivos comuns e que a todos beneficiam, isto é, a colaboração não é um fim em si mesma, mas sim um meio para atingir certos objetivos” (p. 3). Todavia, segundo estes autores, para que se estabeleça a colaboração docente “é necessário que os professores envolvidos demonstrem abertura na forma como se relacionam com os pares, assumam uma responsabilidade partilhada pela orientação do trabalho a realizar e sejam capazes de encontrar conjuntamente soluções para os problemas diagnosticados, respeitando as idiosincrasias de cada um dos envolvidos” (*Idem.*, p.7). Os mesmos autores advertem para a dificuldade de instituir e manter relações de colaboração docente ressaltando, porém, que quando se estabelecem com objetivos e programa de trabalho devidamente definidos, a colaboração docente constitui um poderoso dispositivo, com inúmeras potencialidades de ser bem-sucedida, desde que se baseie “numa negociação aberta da partilha de poder e expectativas relativamente ao papel de cada um dos participantes, à medida que um projeto se desenvolve” (*Idem*).

Relativamente às culturas de colaboração docente, Hargreaves (1998) afirma que quando os professores “não se limitam apenas a colaborar em atividades iniciadas a partir de fora, mas também em projetos desenvolvidos por eles próprios” (p. 218), envolvem-se mais facilmente em processos de mudança. Nesses casos, as relações de trabalho colaborativo que se estabelecem entre os professores tendem a ser “espontâneas - quando partem da iniciativa dos professores; voluntárias – quando não resultam de constrangimentos administrativos ou da coação, mas sim da

noção que os professores têm do seu valor; orientadas para o desenvolvimento – quando os professores, verdadeiramente empenhados, trabalham em conjunto para desenvolver iniciativas próprias ou iniciativas propostas externamente; difundidas no tempo e no espaço – quando resultam de um trabalho colaborativo traduzido em encontros informais já que se sabe que o trabalho colaborativo não é, muitas vezes, calendarizado e fixado administrativamente desenvolvendo-se de acordo com a vida profissional dos professores no contexto de cada escola” (*Idem*).

Atendendo às finalidades de desenvolvimento do trabalho colaborativo docente, Roldão (2007) reconhece que elas visam, no essencial: “i) atingir com maior sucesso as aprendizagens pretendidas; ii) ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os professores envolvidos, garantindo que a atividade produtiva não se resume apenas a alguns e iii) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros” (p. 27).

Pela premência e utilidade na problematização deste tema trazemos à colação a distinção entre colaboração e cooperação. De acordo com Sachs (1997; *In Day*, 2001), a distinção entre os dois conceitos é nítida. Na cooperação não se questionam nem discutem os limites dos papéis desempenhados nem as relações de poder instituídas, que redundam numa aprendizagem mútua bastante reduzida no que concerne o desenvolvimento profissional docente. A colaboração é um processo que exige tempo, em que se estabelecem níveis de confiança/ comunicação eficazes e uma negociação cuidada conducentes a uma tomada de decisões conjunta, para além de todos os elementos envolvidos se considerarem aprendentes e ambicionarem melhorar o diálogo profissional.

Também muito *sui generis* é a distinção avançada por Figueiredo (2002), a partir dos contributos de Dillenbourg (1999); Littleton e Hakkinen (1999) entre trabalho cooperativo e trabalho colaborativo. Na sua ótica, no trabalho cooperativo os docentes envolvidos trabalham no sentido de alcançar um objetivo comum, traçando tarefas e delimitando prazos, mas não trabalhando em conjunto sobre a mesma questão, salvo nas fases de planeamento e posterior associação das diferentes tarefas realizadas individualmente. Inversamente, no trabalho colaborativo os professores desenvolvem tarefas coletivamente, recorrendo à discussão e negociação na realização das tarefas propostas, num *continuum* interativo que leva ao enriquecimento profissional dos docentes envolvidos. Subscrevemos a inquietação de Figueiredo (2002), quando questiona se o trabalho

colaborativo prevalente nas nossas escolas não será antes um trabalho cooperativo, pautado pela segmentação, disciplinarização e pseudocolaboração, concepções e práticas pouco abonatórias de uma perspetiva globalizante e integradora dos diferentes saberes.

Autores como Tardif e Lessard (2005); Roldão (2007) convergem na opinião de que a colaboração docente é, geralmente, mais desejada pelos professores do que propriamente vivenciada, registando-se práticas casuísticas de autêntico trabalho colaborativo docente. Roldão acrescenta ainda que a realidade vivenciada nas nossas escolas tem demonstrado que, na maioria das situações, os professores desenvolvem trabalho em conjunto, ao nível das reuniões do departamento curricular a que pertencem e conselhos de turma de que fazem parte, embora a rentabilização desses momentos, por parte dos professores, seja pouco proveitosa. As razões desta constatação prendem-se com o facto desse trabalho conjunto se centrar em demasia no cumprimento dos programas ou na avaliação do conhecimento dos alunos, arredando do foco de discussão a reflexão sobre os problemas sentidos ao nível da sala de aula. A maioria das vezes “os professores limitam-se a desabafar e a lamentarem-se, desresponsabilizando-se e não orientando o seu discurso para a resolução de problemas” (Jesus, 2000, p. 5), ficando com a sensação de que estiveram a perder um tempo precioso que seria muito mais rentável se o tivessem desenvolvido individualmente.

Do nosso ponto de vista, o trabalho colaborativo deve ser amplamente desenvolvido em contexto escolar, de modo a fortalecer índices de confiança mútua, favorecedores de reflexão coletiva, traduzidos na partilha de constrangimentos concernentes ao ensino/aprendizagem, mas também de novos conhecimentos e práticas curriculares. Para cumprir este desiderato, é fundamental que no desenvolvimento de relações de colaboração docente se construam consensos sobre determinados aspetos, nomeadamente, a partilha de valores, crenças e finalidades que norteiam o projeto educativo da escola/agrupamento, uma forte coerência entre objetivos e práticas, uma monitorização e supervisão à exequibilidade dos objetivos, tornando-se crucial a disponibilidade dos professores para ouvir, partilhar e aprender com os pares.

### **5.5.1. Potencialidades inerentes à colaboração docente**

Face à emergência do paradigma da colaboração docente como uma estratégia inerente a qualquer processo de mudança, diversos autores (Hargreaves, 1998; Day, 2001; Lima, 2002) têm

defendido que através do desenvolvimento de uma cultura de colaboração, a mudança pode ser perspectivada como um processo de ressignificação das práticas curriculares.

Neste sentido, a convicção de Boavida e Ponte (2002, p.9) é de que a colaboração docente constitui uma importante estratégia de trabalho na área do ensino, uma vez que permite: *i)* reunir um conjunto de professores que empenhados em objetivos comuns acumulam energias fortalecendo, deste modo, a ação educativa; *ii)* partilhar experiências, competências e perspetivas diversificadas contribuindo, deste modo, para um aumento da capacidade de inovação e mudança como consequência de uma maior número de recursos; *iii)* potenciar interações, diálogos e reflexões em conjunto que aumentam as possibilidades de aprendizagem mútua e *iv)* desenvolver melhores condições para enfrentar dúvidas e contrariedades variadas.

Hernández (2007) enaltece as vantagens da colaboração docente e as suas repercussões ao nível dos processos de ensino e aprendizagem, na medida em que permite distinguir, coerentemente, o essencial do acessório; ampliar a produtividade da planificação curricular, resultante da diversidade de opiniões e experiências; aumentar a capacidade de reflexão conjunta e aperfeiçoamento contínuo. Todavia, os beneficiários da colaboração docente não são apenas os professores mas, e sobretudo, as escolas que passam a dispor de “uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula; ficam mais bem organizadas para lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais e ficam mais bem preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores assistência e apoio e socializando-os nos valores e tradições da escola” (Little, 1987; *in* Lima, 2002, p. 41).

Resultados de estudos que provam as vantagens das práticas colaborativas docentes destacam o aumento dos níveis de confiança e certeza dos professores relativamente ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver (Rosenholtz, 1989; Sanches, 1997; Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007); a redução do sentimento de impotência e aumento da eficácia, em virtude dos professores envolvidos se focalizarem no desenvolvimento dos mesmos objetivos, atitudes e ideias (Ashton & Webb, 1986; Sanchez, 1997; Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Roldão, 2007); criação de ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos que se refletem nos relacionamentos sustentáveis entre professores e na planificação curricular, como consequência da diversidade de opiniões e experiências (Fullan & Hargreaves, 2001); promoção do sucesso educativo dos alunos, dado que melhora a qualidade do ensino, ao permitir distinguir o essencial do acessório, evitando incoerências e/ou repetições desnecessárias (Rosenholtz, 1989; Fullan &

Hargreaves; 2001; Hernández, 2007); estímulo à diversidade e interdependência entre os docentes, que aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham coletivamente na resolução dos seus problemas (Fullan & Hargreaves, 2001); melhoria do conhecimento profissional produzido, permitindo ensinar mais e melhor (Roldão, 2007) e promoção do desenvolvimento profissional docente, com reflexividade na melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo e sucesso educativo (Purkey & Smith, 1982; Hopkins, 1996; Hargreaves, 1998; Horn, 2005; Hernández, 2007; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007).

Concluindo, constata-se que a criação de relações de colaboração docente é crucial para a eficácia do desenvolvimento curricular e para o desenvolvimento profissional dos professores, perante os desafios que as mudanças educativas encerram (Hargreaves, 1998). Outra conclusão acerca das culturas docentes onde predomina a colaboração é que as dificuldades em lidar com as situações problemáticas e o insucesso não são silenciadas, mas partilhadas e discutidas, com a finalidade de obter ajuda e apoio. Igualmente relevante é o facto de neste tipo de culturas os professores não desperdiçarem tempo e energias a tentar proteger a sua imagem.

Em suma, e a partir das evidências que a literatura documenta e o conhecimento experiencial comprova, as culturas colaborativas são fortes dispositivos que promovem a diversidade e estimulam a interdependência, abrindo frestas de oportunidade para que os professores aprendam uns com os outros, identificando inquietações comuns e trabalhando colaborativamente na resolução dos problemas que vão emergindo.

### **5.5.2. Constrangimentos e perigos inerentes à colaboração docente**

Diversos estudos têm vindo a demonstrar que as situações de trabalho colaborativo docente são pouco frequentes e, quando ocorrem, centram-se na planificação e preparação de atividades de natureza extracurricular (Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999; Fullan & Hargreaves, 2001), não constituindo momentos de partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos a utilizar em contexto de sala de aula (McLaughlin & Talbert, 2001; Lima, 2002, 2004) ou, quando acontecem, desenvolvem-se sobretudo entre professores que lecionam a mesma disciplina e ano de escolaridade (Hargreaves, 1998; Lima, 2004; Tardif & Lessard, 2005).

Thurler (1994), com base em resultados de pesquisa, sistematizou alguns dos constrangimentos à colaboração docente, como sejam: a socialização profissional que favorece o isolamento e cerceia as oportunidades de trabalho colaborativo; a organização e gestão escolares excessivamente centralizadas, promotoras do trabalho individual e não do coletivo; a ausência de

estruturas facilitadoras da colaboração, em que a definição e distribuição dos horários obedecem a lógicas e desejos individuais, sendo o trabalho em conjunto relegado para o denominado tempo "livre" e sujeito a um certo voluntarismo por parte dos docentes; a consideração do trabalho em equipa pedagógica como algo difícil ou mesmo irrealizável; a prioridade dada pelas equipas de direção às funções de natureza burocrático-administrativa, desvalorizando uma cultura de colaboração docente e a ausência de momentos comuns nos horários propícios a essa colaboração.

No mesmo alinhamento concetual, Perrenoud (2002), avanta que, para a maioria dos professores, “é difícil trabalhar em equipa ou investir numa dinâmica coletiva de projeto de escola” (p. 98), precisamente devido ao caráter predominantemente disciplinar da sua formação e da própria dinâmica organizacional da escola que promove muito mais o isolamento que o trabalho colaborativo. A própria formação inicial dos professores e a construção dos saberes profissionais confina-os ao trabalho solitário e “os seus momentos de reunião são preenchidos com tarefas de caráter burocrático, afastando-os do debate das questões centrais da sua profissão (Terrasêca 2001, p. 7).

Roldão (2007) assinala dois constrangimentos à promoção de maiores índices de colaboração docente: por um lado, o ensino está segmentado em disciplinas e os professores que as lecionam são considerados independentes e, como tal, raramente comunicam, analisam, discutem ou observam as práticas uns dos outros para, desejavelmente as poderem melhorar, com base num saber coletivamente construído e, por outro lado, predomina a normatividade curricular e organizacional que conduz a uma lógica de cumprimento, em detrimento da eficácia e qualidade. Na ótica da autora, para que aconteça um *volte face*, no sentido da prevalência da lógica da eficácia e da qualidade, é “necessário que os professores decidam coletivamente, ainda que sustentados no currículo nacional prescrito e comum, os modos e a forma de melhor trabalharem esse currículo tendo em conta o contexto dos alunos em questão, de forma a garantir melhor as aprendizagens pretendidas, o que requer a colaboração na planificação das aulas, a realização da docência em conjunto, o estudo intergrupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos” (Roldão, 2007, p. 29).

Boavida e Ponte (2002) enumeram outras vulnerabilidades à cultura colaborativa docente, nomeadamente a imprevisibilidade das planificações, sujeitas a um processo de constante reconstrução dinâmica; a necessidade de saber gerir a diferença, os custos e os benefícios, para

que os primeiros não se sobreponham aos segundos, sob pena de gerar desmotivação em relação ao trabalho colaborativo e a indispensável atenção à autossatisfação complacente e ao conformismo dos participantes para evitar que “a colaboração docente não conduza ao pensamento dominado pelo grupo contribuindo, deste modo, para a supressão da individualidade e criatividade dos professores envolvidos” (p. 12).

Paralelamente às virtudes assinaladas à colaboração docente, Hargreaves (1998) também adverte para os perigos em que a mesma pode incorrer, nomeadamente, a possibilidade de se restringir a áreas de trabalho consideradas confortáveis, evitando a sala de aula ou a própria reflexão conjunta; ii) a conformidade com o grupo, pelo anulamento da individualidade e criatividade; o artificialismo, sempre que é imposta e regulada administrativamente, podendo redundar em desperdício de tempo, improdutividade e desinteresse por parte dos professores em trabalhar colaborativamente e a sua utilização como estratégia político-administrativo para assegurar o consentimento e empenho dos professores nas reformas educativas que lhes foram impostas.

Um estudo de Pereira, Costa e Neto-Mendes (2004) sobre a colaboração docente no contexto do departamento curricular apurou que os principais constrangimentos ao estabelecimento de maiores índices de trabalho colaborativo eram, fundamentalmente, os grupos de trabalho com elevado número de elementos, as dificuldades na conciliação da vida pessoal com a profissional, a falta de motivação, por parte dos professores, e a falta de liderança ao nível do departamento.

Fullan e Hargreaves (2001), a partir dos resultados de estudos desenvolvidos por Acker (1989), identificam as seguintes dificuldades de colaboração docente: “i) as tomadas de decisão mesmo sobre assuntos menores eram realizadas colaborativamente, o que acabava por consumir demasiado tempo; ii) a forma de trabalhar habitual era casual e amistosa, em vez de organizada e eficiente e iii) os papéis dos docentes eram tão esbatidos que quando era necessário reagir ocorriam atrasos na mobilização dos meios, pois ninguém era claramente responsável por eles” (p.101). De resto, a falta de tempo aliada à incompatibilidade de horários dos professores são dois dos constrangimentos mais invocados pelos professores ao desenvolvimento de colaboração docente (Alfonso & Goldsberry, 1982; Ashton & Webb, 1986; Thurler, 1994; Leithwood et al., 2000; Pereira, Costa & Neto-Mendes, 2004; Hernández, 2007). Face a estes constrangimentos, Hargreaves (1998) propõe como medida potenciadora do desenvolvimento profissional a organização dos horários dos professores, contemplando momentos que permitam o

desenvolvimento de trabalho colaborativo, embora com alguma flexibilidade, de molde a que a existência desses tempos funcione como uma estratégia para facilitar a colaboração docente e não uma forma de a controlar.

Num estudo de Lima (2002), o autor questiona as razões por que os professores não colaboram mais entre si, quer sobre assuntos profissionais quer em atividades práticas conjuntas, nomeadamente na construção e desenvolvimento do currículo, de forma contextualizada, para poder ser pedagogicamente consequente, isto é, ser “um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e significativa para os alunos” (p.8). Prefiguraram-se várias respostas: “Por um lado, os professores podem sentir que têm algo a perder ao colaborar com os colegas, na medida em que ficam expostos à apreciação crítica dos outros, podendo esta tornar-se uma das causas da perda da autoestima pessoal e profissional. Por outro lado, (...) a forma como as escolas estão estruturadas, organizadas e dependentes das políticas educativas, pelo que aos professores não são concedidos tempo, espaços ou outros estímulos para trabalhar em equipa. Um outro argumento prende-se com o facto dos currículos escolares, demasiado rígidos, restritos e centralizados, não permitirem a criação de oportunidades de colaboração. Por fim, há quem defenda que a colaboração pode não se verificar, apenas por razões pessoais, argumentando os professores que não existem relações pessoais e/ou de amizade que favoreçam o trabalho em equipa” (p.182).

Nesta perspetiva, Guerra (2002) considera ser necessário investir numa estratégia global de atuação, que envolva todos os atores da organização, provocando o amortecimento do culto do individualismo, mas encontrando no contexto escolar aqueles que são verdadeiramente, “os multiplicadores da eficácia, desde que o seu esforço individual possa ser potenciado ao prolongar-se noutros níveis, noutros momentos, noutras pessoas” (p.248).

### **5.5.3. Possibilidades de melhoria das práticas colaborativas**

Depois de identificadas as potencialidades e fragilidades do trabalho colaborativo docente, importa agora aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas e as formas de trabalhar dos professores, de modo a promover a melhoria das suas práticas, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, para que estejam preparados a responder aos desafios presentes e vindouros.

Day (2001) defende a criação de mecanismos de apoio nas escolas, que constituam um apoio ao desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, permitindo uma articulação entre a visão

pessoal e a organizacional, com vista, segundo Guerra (2002), à implementação da estratégia global de atuação sustentada. Para atingir este objetivo, devem ser implementadas ações que “encorajem a compreensão e a confiança, as noções de falibilidade humana (em vez de infabilidade), a colaboração em vez da competição, a participação e sentido de posse, em vez da passividade e condescendência” (p. 175).

Hargreaves (2003) propõe uma harmonização entre a colaboração e a cooperação entre os professores como alavanca para o surgimento de uma energia criativa, donde sairão novas ideias, que lhes permitirão usufruir de mais e melhores oportunidades de desenvolvimento e realização profissional, resultando em maior eficácia nas aprendizagens dos seus alunos. Porém, conforme advertem Alves e Flores, (2010), deve analisar-se cuidadosamente o conceito de cultura colaborativa, quer do lado do sentido, quer do da sua aplicação, pois se o conceito for debilmente interpretado, pode revelar-se pouco benéfico, quer para alunos quer para professores, se estes últimos não complementarem a sua cultura profissional com oportunidades de desenvolvimento profissional e de crescimento pessoal.

Por seu turno, Day (2001), reportando-se a Hargreaves (1998), refere-se aos perigos da “colegialidade artificial” por ser um processo que menospreza as competências dos professores e a sua capacidade de avançar, de fazer mais e melhor, na medida em se trata de algo imposto, mediado por diretrizes administrativas que levam à perda de espontaneidade e de ações voluntárias orientadas para o desenvolvimento, acabando por se tornar em processos improdutos e diminuindo as intenções dos professores de colaborar em interação (Alves & Flores, 2010).

Relativamente aos momentos de convívio na escola, Hargreaves (1998) entende que a sua valorização se insere na convicção de que esses momentos, bem como os rituais e os atos simbólicos promovem os afetos e a cumplicidade entre os membros de uma comunidade educativa, prolongando a ideia de que a cultura colaborativa resulta da espontaneidade, do voluntarismo e da imprevisibilidade. As características enunciadas pressupõem, por consequência, “que as culturas colaborativas eclodam no seio das escolas, não podendo estar sujeitas, nem dependentes, de legislação que as regulamente” (Morgado, 2005,p.105), embora Hargreaves (1998) alerte para a necessidade de não se circunscreverem a momentos conviviais, mas que se reúnam para analisar dados em conjunto, depois das aulas terminarem, numa relação de colegialidade forte e exigente, quanto aos níveis de empenhamento e de debate crítico.

Ao longo deste capítulo, problematizou-se o conceito de currículo, analisando as possibilidades de gestão, desenvolvimento e enriquecimento que a gestão flexível lhe empresta, num quadro de autonomia, responsabilidade e colaboração docente.

No próximo capítulo, procede-se à descrição da construção/validação do dispositivo metodológico e da instrumentação adequada à recolha de evidências empíricas sobre o problema que esboçou este trabalho: conhecer o impacto e efeitos que o 1º ciclo da AEE produziu nas práticas curriculares das lideranças intermédias, com reflexos na melhoria do ensino e das aprendizagens.

## CAPÍTULO VI – METODOLOGIA

### Introdução

Neste capítulo, procura-se descrever as rotas metodológicas que nortearam a fase empírica desta investigação, no sentido de se atingirem os objetivos preconizados e fundamentando, com rigor e transparência, as opções metodológicas que poderão viabilizar a replicação do estudo.

Efetivamente intenta-se descrever o modelo de investigação adotado, mediante o estabelecimento de fronteiras entre a metodologia quantitativa e qualitativa, embora vislumbrando zonas de articulação e permeabilidade que ditam a sua utilização complementar, no âmbito dos objetivos almejados.

Segue-se a descrição dos estudos empíricos que corporizam o *design* de investigação e a abrangência dos mesmos; os processos de amostragem e seleção dos participantes; o processo de construção e validação dos instrumentos de recolha de dados adotados, elencando as suas vantagens e inconvenientes; as técnicas de análise de dados mobilizadas e as questões éticas que presidiram a este trabalho.

### 6.1. Natureza da Investigação

Nas ciências sociais e humanas, o debate metodológico é indissociável da tradicional dicotomia quantitativo *versus* qualitativo (Bodgan & Bilken, 1994; Tuckman, 2005). Este confronto de metodologias concorrentes tem subjacente os pressupostos epistemológicos das ciências físicas, alicerçadas na “explicação” causal, por oposição aos das ciências sociais, que dão mais relevo à “compreensão” (Gadamer, 1991).

A metodologia quantitativa inspira-se no paradigma positivista, que visa a explicação causal de um fenómeno, pela medida das variáveis que o compõem e análise dos dados numéricos suscetíveis de serem generalizados a outras populações ou contextos (Fortin, 2009). Para os defensores deste método, os factos e fenómenos humanos são independentes do contexto histórico-social e, conseqüentemente, previsíveis e controláveis como verdade absoluta (Burns & Grove, 2001).

Num estudo de 2000, Serapioni enumera as características da metodologia quantitativa que lhe conferem uma forte validade externa, destacando a sua obsessão pela quantificação na busca da causa de um fenómeno; a procura da objetividade, mediante o distanciamento do investigador; a

matriz hipotético-dedutiva e a forma estática de conceber a realidade que tornam possível a generalização – replicação dos estudos.

De resto, Moreira (2006) também salienta esta possibilidade de generalização como uma mais-valia, na medida em que permite alargar o conhecimento obtido com as amostras a populações-alvo. Porém, não existe total consensualidade em torno desta posição e uma das críticas à investigação quantitativa tem a ver com a sua pretensão de objetividade, fundada no raciocínio lógico-matemático (Cardoso, 2007), sem atender à perspetiva do sujeito, o que lhe retira validade interna (Serapioni, 2000).

Inversamente, a metodologia qualitativa, herdeira da ciência aristotélica e assente no paradigma naturalista, advoga que é pela “compreensão” que se pode interpretar inteligivelmente o real. Segundo esta metodologia, o conhecimento da realidade é apreensível a partir das perceções, intenções, motivações e finalidades dos indivíduos; muda com o tempo e só faz sentido para uma situação e contexto particulares (Munhail & Boyd, 1993).

O objetivo de uma investigação qualitativa é, para Janesick (2000), a construção de uma narrativa que incorpore as várias narrativas produzidas pelos participantes e orientada para o significado, numa clara valorização do processo, em detrimento do resultado.

Nas ciências sociais, e particularmente na educação, a abordagem qualitativa tem já uma notória aplicabilidade, uma vez que permite aceder à complexidade e diversidade dos fenómenos em estudo, a partir dos significados que os participantes lhes atribuem (Marques, 2005) e conferindo-lhe, deste modo, uma forte validade interna (Minayo & Sanches, *in* Seabra, 2010).

Em suma, o método qualitativo permite uma análise de profundidade, baseada nos conhecimentos e experiências dos sujeitos implicados – o processo – e não apenas nos resultados mensuráveis (Fidalgo, 2003).

Contudo, esta metodologia apresenta desvantagens que levam muitos defensores da investigação quantitativa a questionarem a legitimidade do paradigma qualitativo (Serapioni, 2000), nomeadamente, o facto de não ser recomendável generalizar os resultados, por simples transposição direta, permitindo tão-somente estabelecer analogias, por se basear em pequenas amostras (Marques, 2005).

Ora, hoje em dia, em que a verdade é cada vez menos absoluta, e ganha terreno o provisório e contingente, sobretudo no que à educação diz respeito, consideramos que o debate quantitativo *versus* qualitativo perde importância, quer epistemológica quer metodológica. Na esteira de Minayo

e Sanches, (*in* Seabra, 2010), consideramos que nenhuma metodologia esgota, por completo, as possibilidades de estudar um fenómeno da realidade que queremos conhecer, impondo-se um novo paradigma de investigação (Pereira, 2004) ou, como defende Esteves (2006, p.105) “a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar problemas educativos”.

Perante os considerandos enunciados, perfilhamos a posição de Fortin (2009) de que as metodologias quantitativas e qualitativas são complementares, quando o tipo de conhecimentos que permitem adquirir se completam. Enquanto os estudos quantitativos analisam conceitos precisos e as suas relações, com vista à generalização de resultados, a investigação de cariz qualitativo “explora fenómenos e visa a sua compreensão alargada, com vista à elaboração de teorias” (*Idem.*, p.37).

A escolha da metodologia nasce da natureza da questão colocada pelo investigador. Quando se pretende avaliar a eficácia de uma intervenção e verificar a teoria que lhe subjaz, opta-se pela metodologia quantitativa. Se a pergunta de partida intenta compreender um fenómeno vivido, a metodologia qualitativa é a mais indicada (*Idem.*).

Ora, de acordo com Denzin (2009, p.297), na presente investigação, optou-se pela “triangulação” metodológica, de dados e de fontes, no sentido de permitir examinar o problema de diferentes ângulos e evitar o quase natural enviesamento do método único.

Foi, pois, com base na problemática que espoletou este estudo e nos objetivos almejados, que convocámos o princípio da complementaridade metodológica, por considerarmos que se impunha mobilizar as vantagens de cada método, de forma a mitigar as suas reconhecidas limitações e completando-se na análise da realidade que pretendemos conhecer: o impacto e efeitos da avaliação externa na melhoria das práticas curriculares das lideranças intermédias e sua reflexividade nos resultados dos alunos.

Assim, entendemos que o recurso à metodologia quantitativa cumpriria dois desideratos: por um lado, facilitaria o acesso a um número expressivo de dados que, pela sua extensão, seriam generalizáveis e, por outro, permitiria uma visão geral da realidade em estudo, com a identificação das principais tendências de representações dos participantes que nos conduziram à segunda fase do estudo.

Nesta segunda fase, o recurso à metodologia qualitativa serviria a intenção de tentar compreender, em profundidade e intensidade, as lógicas de participação das lideranças intermédias, durante o 1<sup>o</sup> ciclo de AEE, e os efeitos que eventualmente a AEE produziu nas práticas

curriculares. Deste modo, os dados recolhidos através de métodos qualitativos cumpririam uma dupla função: aprofundar e compreender os resultados quantitativos, numa relação dialógica entre as dimensões macro e micro.

Em síntese, neste estudo, optou-se por uma metodologia mista, baseada na complementaridade entre a abordagem quantitativa e qualitativa, no sentido de rendibilizar as suas potencialidades de interação e aferir, na prática, a sua validade interna e externa (Serapioni, 2000).

## 6.2. *Design* da Investigação – Estudos Empíricos

A escolha do desenho apropriado e das etapas que ele comporta são fundamentais para obter a informação necessária a responder à questão de investigação (Fortin, 2009). Quando um tema foi ainda pouco estudado, como é o caso da Avaliação Externa das Escolas, em Portugal, o desenho descritivo simples afigura-se como adequado, na medida em que “implica a descrição completa de um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características da totalidade ou de uma parte desta mesma população” (*Idem.*, p.238).

De entre os tipos de estudos descritivos mais correntes (estudo descritivo simples, estudo comparativo, inquérito/sondagem e estudo de caso), optou-se pelo estudo descritivo simples e pelo estudo de caso, por servirem a complementaridade metodológica a que já se fez referência, no âmbito dos objetivos estipulados.

Assim, numa pré-fase, realizou-se um estudo descritivo qualitativo sobre relatórios nacionais, supranacionais, dissertações, teses e outros estudos académicos, no âmbito da AEE, de forma a conhecer o estado da arte neste domínio, quer no espaço nacional quer no supranacional, e que permitiu construir os alicerces para a “edificação” dos instrumentos de recolha de dados.

Na parte empírica, propriamente dita, numa primeira fase, desenvolveu-se um estudo descritivo quantitativo, tendo em vista obter uma visão extensiva e geral das perceções das lideranças intermédias no que concerne ao processo e impacto/efeitos da AEE na melhoria das práticas curriculares.

Numa segunda fase, desenvolveu-se um estudo descritivo qualitativo dos relatórios da IGEC, às 24 escolas que fizeram parte do projeto-piloto, de forma a permitir selecionar duas com desempenhos diferentes e onde se iriam realizar os estudos de caso qualitativos.

Apesar da comunidade científica reprovar, muitas vezes, os estudos de caso, pela falta de rigor científico, Yin (2003, *in* Fortin, 2009) defende a sua cientificidade, na medida em que proporciona

uma análise profunda e detalhada que pode servir também para verificar a eficácia de um procedimento ou programa e para formular hipóteses, na base dos resultados obtidos.

O objetivo, com os estudos de caso, foi levar os docentes com funções de liderança intermédia a descreverem as suas vivências e perceções acerca do processo de AEE, realizado nas suas escolas/agrupamentos, durante o 1º ciclo de implementação, e compreender o impacto e efeitos que teve nas práticas curriculares. Recorreu-se, ainda, à análise documental das atas e relatórios facultados pelos líderes dessas estruturas intermédias onde se aludisse ao processo de AEE e suas implicações nas práticas curriculares, com o intuito de cruzar a informação recolhida por entrevista com os registos da sua efetivação.

Contudo, esclarece-se que a existência de um desenho/plano prévio de investigação foi sempre encarado como uma tessitura flexível, holística, permeável e dialógica entre o quadro concetual convocado e as hipóteses emergentes da análise e discussão dos dados, num processo maioritariamente indutivo (Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 1994; Pacheco, 2006).

#### Quadro 4 – Síntese das Opções Metodológicas

Estudos	Objetivos	Instrumentos	População e amostra	Tratamento dos dados
1ª Fase: estudo quantitativo extensivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o modo como as lideranças intermédias percecionam o processo de AEE</li> <li>- Compreender o percurso da informação, desde a entrega do relatório na escola até à sua apropriação, reflexão e eventual capitalização.</li> <li>- Perceber o efeito da AEE ao nível das práticas curriculares.</li> </ul>	Questionário	Professores do ensino não superior de Portugal Continental  1102 Participantes	Análise estatística
2ª Fase: estudo qualitativo intensivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidar a perceção das lideranças intermédias sobre o processo de AEE.</li> <li>- Explicitar o percurso da informação, desde a entrega do relatório da IGEC, na escola, até à sua apropriação, reflexão e capitalização pelas lideranças intermédias.</li> <li>- Aprofundar o efeito da avaliação externa ao nível das práticas curriculares.</li> <li>- Comparar o impacto e efeitos da AE em duas escolas intervencionadas duas vezes no 1º ciclo de avaliação.</li> </ul>	Entrevista semiestruturada  Análise documental	Líderes intermédios das escolas A e B: Coordenadores departamento, disciplina, ano/ciclo, diretores de turma, projetos e diretores de turma 12 Participantes  21 Relatórios da IGEC 7 Documentos	Análise de conteúdo

### 6.3. Abrangência dos Estudos: População, Amostra e Seleção dos Participantes

Em consonância com o dispositivo metodológico adotado nesta investigação, foi necessário realizar uma seleção faseada dos participantes: primeiramente, os participantes no estudo-piloto, com vista à validação do questionário e, seguidamente, os participantes no questionário, no âmbito de uma fase quantitativa e extensiva; em segundo lugar, as duas escolas onde seriam realizadas as entrevistas, numa fase qualitativa, intensiva e compreensiva.

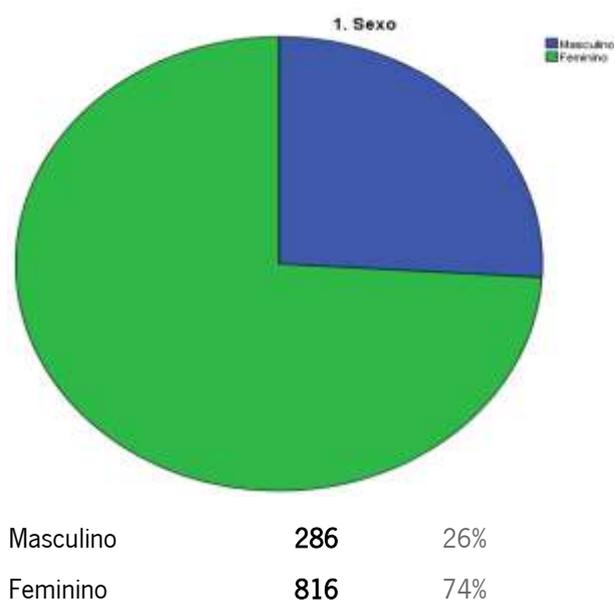
Para atender a objetivos específicos e diferenciados, foram adotados critérios diferentes para a seleção dos participantes. Assim, para o estudo-piloto, seguiu-se um critério geográfico, pelo que foi administrado a docentes do ensino não superior, em escolas/agrupamentos da região norte (antiga área de afetação da DREN), nos concelhos do Porto, Maia, Matosinhos e Vila Nova de Gaia – amostra de conveniência – num total de 35 participantes e com um retorno da totalidade dos inquéritos distribuídos.

Os sujeitos da amostra do teste-piloto são maioritariamente do sexo feminino (78,1%) e apenas 21,9% do sexo masculino. No que concerne à idade, 6,3% tem menos de 30 anos, 25,0% tem entre 30 a 39 anos, 31,3% situa-se entre os 40-49 anos e 37,5% 50 anos ou mais. Nas habilitações académicas predomina a licenciatura (59,4%), seguida do mestrado (18,8%), pós-graduação (15,6%) e doutoramento (6,3%). Quanto ao nível de ensino, a maioria leciona no 2º ciclo (46,9%), no 3º, 25,0%, no 3º e secundário, 21,9% e 6,3% no 1º ciclo. A situação profissional é maioritariamente Quadro de Escola/Agrupamento (62,5%), apenas 6,3% é Quadro de Zona Pedagógica e 31,3% é contratado. A maioria (34,4%), tem mais de 31 anos de tempo de serviço na função docente, 21,9% de 7 a 12 anos, 15,6% de 19 a 24 anos e 9,4% de 0 a 6 e de 25 a 30 anos. A maioria não participou no 1º ciclo de avaliação Externa (46,9%), 37,6% participou como professor sem cargo, 9,4% como coordenador de departamento, 12,5% como diretor de turma e 3,1% como membro da direção. A quase totalidade (93,8%) trabalha numa escola agrupada e 6,3% numa escola não agrupada, pertencentes à Direção Regional de Educação do Norte.

Em relação aos participantes no questionário, optou-se por um critério geográfico de extensão nacional para garantir que a diversidade dos contextos profissionais dos participantes era assegurada. Para o efeito, foi criado no *Google docs* o formulário: <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?fromEmail=true&formkey=dExSMGF60ExQdC1QVW>

[pnOExpViNxbHc6MQ](#) e, posteriormente, enviado um pedido<sup>11</sup>, por correio eletrónico, aos diretores de todas as escolas/agrupamentos, solicitando o reencaminhamento aos docentes do ensino não superior, no sentido de responderem eletronicamente, a partir da hiperligação indicada. Entre os dias seis janeiro e quinze de março de 2013, obtiveram-se 1102 respostas. O perfil da amostra do questionário apresenta a seguinte distribuição: no que concerne ao género, 26% dos respondentes ao questionário são homens e 74% mulheres, como pode observar-se no Gráfico 1.

Gráfico 1- Sexo dos participantes

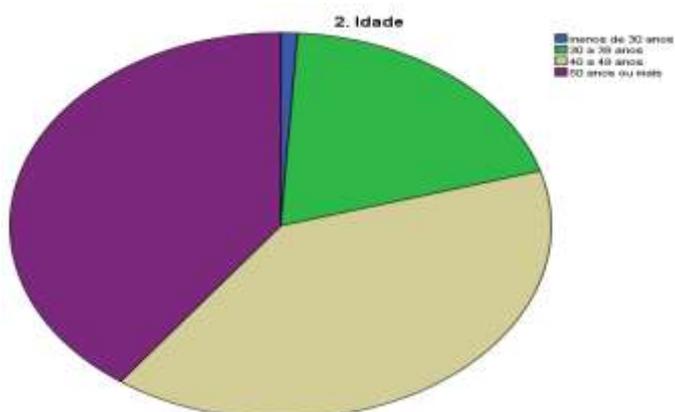


Quanto à idade, obteve-se um perfil da população com uma concentração de 80% nos escalões etários cimeiros, isto é, 40% entre os 40 a 49 anos e 40% nos de 50 anos ou mais, ao passo que apenas 19% está na faixa etária entre os 30 a 39 anos e 1% tem menos de 30 anos (Gráfico 2).

<sup>11</sup> Exmo. Sr.(a) Diretor(a),

Venho solicitar-lhe a sua colaboração com esta investigação, no âmbito de doutoramento, que tem como objetivo recolher dados relativos aos Efeitos da Avaliação Externa nas Práticas Curriculares das Lideranças Intermédias das escolas intervencionadas pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, durante o primeiro ciclo da avaliação externa das escolas (2005/06 - 2010/11). Assim, agradeço o favor de reencaminhar a presente mensagem a todos os docentes da sua escola/agrupamento. O referido questionário, de resposta online, e cujo *link* se indica abaixo, está a ser desenvolvido no âmbito do projeto da FCT PTDC/CPE-CED/116674/2010.

Gráfico 2 – Idade



Menos de 30 anos	<b>11</b>	1%
30 a 39 anos	<b>214</b>	19%
40 a 49 anos	<b>437</b>	40%
50 anos ou mais	<b>440</b>	40%

Em relação às habilitações académicas, a amostra revela que a maior parte dos participantes possui licenciatura (58%), uma percentagem muito significativa tem mestrado (26%) ou pós-graduação (13%), 1% tem doutoramento e 2% bacharelato (Tabela 1).

Tabela 1 - Habilitações Académicas

Habilitações	Número de sujeitos	Percentagem
Bacharelato	23	2%
Licenciatura	640	58%
Pós-Graduação	142	13%
Mestrado	281	26%
Doutoramento	13	1%
Outra	3	0%

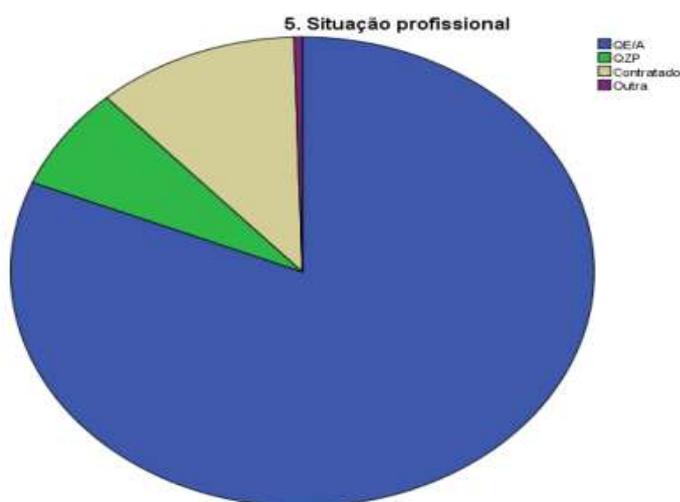
A distribuição dos participantes pelos diferentes níveis de ensino é a seguinte: 30% pertence ao 3º ciclo e secundário; 21% ao 2º ciclo do ensino básico; 7% a educação pré-escolar; e, com a mesma percentagem (14%), o 1º ciclo do ensino básico, o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário (Tabela 2).

Tabela 2 – Nível de Ensino a que pertence/leciona

Nível de ensino	Número de sujeitos	Percentagem
Educação Pré-escolar	79	7%
1º Ciclo do Ensino Básico	159	14%
2º Ciclo do Ensino Básico	232	21%
3º Ciclo do Ensino Básico	151	14%
3º Ciclo e Ensino Secundário	329	30%
Ensino Secundário	152	14%

No que se refere à situação profissional, a maioria dos participantes (81%) é professor do quadro de escola/agrupamento; 11% são contratados e 7% são professores do quadro de zona pedagógica (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Situação profissional



Prof. Quadro Escola / Agrupamento	<b>895</b>	81%
Prof. Quadro Zona Pedagógica	<b>78</b>	7%
Prof. Contratado	<b>124</b>	11%
Outra	<b>5</b>	0%

Quanto ao tempo de serviço na função docente, 19% é professor há mais de 30 anos; 24% de 19 a 24 anos e de 25 a 30 anos; 21% de 13 a 18 anos; 10% de 7 a 12 anos e 3% de 0 a 6 anos (Tabela 3).

**Tabela 3 – Tempo de Serviço na Função Docente**

Tempo de Serviço na Função Docente	Número de sujeitos	Percentagem
De 0 a 6 anos	29	3%
De 7 a 12 anos	106	10%
De 13 a 18 anos	232	21%
De 19 a 24 anos	263	24%
De 25 a 30 anos	260	24%
Mais de 30 anos	212	19%

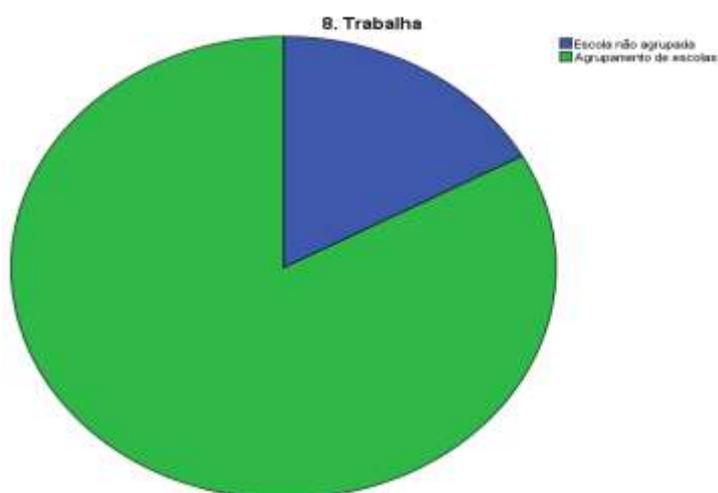
Em relação à condição em que participaram no 1º ciclo da Avaliação Externa da sua escola/agrupamento, a amostra revela a seguinte distribuição: 40% não participou, 14% participou como diretor de turma e outros 14% como coordenadores de departamento, 8% como membro da direção, 6% como membro da assembleia/conselho geral, 3% como coordenador de projetos, 3% como coordenador de diretores de turma e 13% participou noutras condições, criadas no âmbito da autonomia das escolas/agrupamentos (Tabela 4).

**Tabela 4 – Condição de participação no 1º Ciclo de Avaliação Externa**

Condição em que participou no 1ºCiclo de AEE	Número de sujeitos	Percentagem
Membro da Direção	84	8%
Membro da Assembleia/Conselho Geral	60	5%
Coordenador de Departamento	153	14%
Coordenador de Projetos	34	3%
Coordenador de Diretores de Turma	36	3%
Diretor de Turma	156	14%
Não participei	439	40%
Outra	140	13%

Os respondentes ao questionário trabalham, maioritariamente, em agrupamentos (83%) e apenas 17% numa escola não agrupada (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Tipo de estabelecimento de ensino



Numa escola não agrupada.	<b>186</b>	17%
Num agrupamento.	<b>916</b>	83%

A amostra apresenta uma distribuição em linha com a do pessoal docente de cada Direção Regional de Educação, segundo as Estatísticas da Educação 2010/2011<sup>12</sup>. Assim, as três direções com maior número de docentes no ensino não superior: Norte (53.564), Centro (32.688) e Lisboa e Vale do Tejo (35.160) – obtiveram uma participação de 28%, 29% e 28%, respetivamente. A Direção Regional do Alentejo teve uma participação de 4% em 11.495 docentes e a Direção Regional do Algarve teve uma participação de 11%, que consideramos significativa, tendo em conta os 6.977 professores daquela região educativa.

Tabela 5 – Direção Regional

Direção Regional	Nº de docentes do ensino não superior em cada direção regional	Nº de sujeitos da amostra	Percentagem
Norte	53.564	309	28%
Centro	32.688	324	29%
Lisboa e Vale do Tejo	35.160	305	28%
Alentejo	11.495	40	4%
Algarve	6.977	124	11%

<sup>12</sup> [www.gepe.min-edu.pt/np](http://www.gepe.min-edu.pt/np) [consultado em 25.02.2013].

Para a seleção das escolas/agrupamentos onde se iriam realizar os estudos de caso e a análise documental (constituída por atas e relatórios facultados pelos líderes intermédios dessas escolas/agrupamentos), utilizou-se o critério de pertença às 24 escolas que integraram o projeto-piloto da AEE e, dentro destas, selecionou-se uma que, da primeira intervenção para a segunda, durante o 1º ciclo avaliativo, tivesse registado uma evolução ou a continuação de um desempenho de Muito Bom num ou mais domínios comuns aos dois modelos: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão, e outra onde tal não se tivesse verificado.

Em primeiro lugar, procedeu-se à análise dos relatórios da IGE (Quadro 3), visando comparar os resultados da Avaliação Externa das Escolas intervencionadas duas vezes no 1º ciclo de avaliação da IGE (objetivo 5), tendo-se verificado que três escolas do projeto-piloto de 2006 não foram objeto de avaliação externa em 2011, em resultado de agregações ou mega agregações. Por esse motivo, o corpus inicial ficou reduzido a 21 escolas.

Seguidamente construiu-se um quadro com tripla entrada, onde fosse possível uma visualização rápida do impacto/efeitos que a avaliação externa teve nas 21 escolas que quiseram, voluntariamente, ser intervencionadas no âmbito do referido projeto-piloto.

**Quadro 5 - Análise comparativa dos relatórios da IGEC às escolas/agrupamentos do projeto-piloto, intervencionados duas vezes, durante o 1º ciclo da AEE**

Escolas/Agrupamentos	1ª Avaliação 1º modelo – 2006	2ª Avaliação 2º modelo/2011
Escola Secundária Eça de Queirós, Póvoa do Varzim, DREN	Resultados → <b>Bom</b> Prestação do Serv. Educativo → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Bom</b>	→ <b>Bom</b> → <b>Bom</b> → <b>Bom</b>
Escola Secundária de Caldas das Taipas, Caldas das Taipas, DREN	Resultados → <b>Bom</b> Prestação do Serv. Educativo → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Bom</b>	→ <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b>
Escola Secundária João da Silva Correia, S. João da Madeira, DREN	Resultados → <b>Bom</b> Prestação do Serv. Educativo → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Muito Bom</b>	→ <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b>
Escola Secundária João Gonçalves Zarco, Matosinhos, DREN	Resultados → <b>Bom</b> Prestação do Serv. Educativo → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Bom</b>	→ <b>Bom</b> → <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b>
ES/3 Qta. das Palmeiras, Covilhã, DREC	Resultados → <b>Muito Bom</b> Prestação do Serv. Educat. → <b>M. Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Muito Bom</b>	→ <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b>
ES/3 DR. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz, DREC	Resultados → <b>Muito Bom</b> Prestação do Serv. Educat. → <b>M. Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Muito Bom</b>	→ <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b>

Escola Secundária Quinta do Marquês, Oeiras, DREL	Resultados → <b>Bom</b> Prestação do Serv. Educat. → <b>M. Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Muito Bom</b>	Foi objeto de agrupamento/fusão
Escola Secundária de Dona Luísa de Gusmão, Lisboa, DREL	Resultados → <b>Suficiente</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Suficiente</b> Liderança e Gestão → <b>Suficiente</b>	→ <b>Suficiente</b> → <b>Suficiente</b> → <b>Muito Bom</b>
Escola Secundária da Rainha Santa Isabel, Estremoz, DRE Alentejo	Resultados → <b>Suficiente</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Bom</b>	→ <b>Bom</b> → <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b>
Escola Secundária de Pinheiro e Rosa, Faro, DRE Algarve	Resultados → <b>Suficiente</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Muito Bom</b>	→ <b>Bom</b> → <b>Bom</b> → <b>Bom</b>
Agrupamento de Escolas de Gondifelos, V.N. Famalicão, DREN	Resultados → <b>Bom</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Muito Bom</b>	→ <b>Bom</b> → <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b>
Agrupamento de Escolas de Miragaia, Porto, DREN	Resultados → <b>Suficiente</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Muito Bom</b>	Foi objeto de agrupamento/fusão
Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade, Porto, DREN	Resultados → <b>Bom</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Muito Bom</b>	→ <b>Bom</b> → <b>Bom</b> → <b>Bom</b>
Agrupamento Cavado Sul, Barcelinhos, DREN	Resultados → <b>Bom</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Bom</b>	→ <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b>
Agrupamento de Escolas de Colmeias, Colmeias, DREC	Resultados → <b>Bom</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Muito Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Muito Bom</b>	→ <b>Bom</b> → <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b>
Agrupamento de Escolas de Vouzela, Vouzela, DREC	Resultados → <b>Bom</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Muito Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Bom</b>	→ <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b>
Agrupamento de Escolas de Alfarelos, Amadora, DREL	Resultados → <b>Bom</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Muito Bom</b>	→ <b>Bom</b> → <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b>
Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, Mem Martins, DREL	Resultados → <b>Bom</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Suficiente</b>	→ <b>Bom</b> → <b>Bom</b> → <b>Muito Bom</b>
Agrupamento de Escolas de Mem-Ramires, Santarém, DREL	Resultados → <b>Bom</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Bom</b>	Foi objeto de agrupamento/fusão
Agrupamento Matilde Rosa Araújo, S. Domingos de Rana, DREL	Resultados → <b>Suficiente</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Muito Bom</b>	→ <b>Bom</b> → <b>Bom</b> → <b>Muito Bom</b>
Escola Básica Integrada da Charneca de Caparica, Charneca de Caparica, DREL	Resultados → <b>Muito Bom</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Muito Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Muito Bom</b>	→ <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b>
Agrupamento de Escolas de Portel, Portel, DRE Alentejo	Resultados → <b>Bom</b> Prestação Serv. Educat. → <b>Bom</b> Liderança e Gestão → <b>Bom</b>	→ <b>Bom</b> → <b>Bom</b> → <b>Bom</b>

Agrupamento Vertical de Escolas de Algoz, Algoz, DRE Algarve	Resultados → <b>Suficiente</b> Prestação Serv. Educat → <b>Suficiente</b> Liderança e Gestão → <b>Suficiente</b>	→ <b>Bom</b> → <b>Muito Bom</b> → <b>Muito Bom</b>
--	--	--

A leitura do Quadro 5 permite concluir que em duas escolas/agrupamentos houve melhoria de Bom para Muito Bom, nos três domínios; em cinco escolas/agrupamentos houve melhoria de Bom para Muito Bom em dois domínios; em três houve melhoria de Bom para Muito Bom num único domínio; em quatro a melhoria foi de Suficiente para Bom e, em dois agrupamentos, registou-se melhoria de Suficiente para Muito Bom no domínio “Liderança e Gestão”.

Em termos de continuidade/manutenção entre os dois momentos avaliativos, há que distinguir as três escolas/agrupamentos que continuaram a realizar um trabalho Muito Bom nos três domínios; as oito em que tal aconteceu na “Liderança e Gestão”; as duas que mantiveram a classificação de Muito Bom no domínio “Prestação do Serviço Educativo”; as quatro escolas/agrupamentos que mantiveram o nível Bom em dois domínios; uma nos três domínios; sete que mantiveram apenas num domínio e apenas uma escola que manteve a avaliação de Suficiente em dois domínios. Por outro lado, registou-se um decréscimo da 1<sup>a</sup> para a 2<sup>a</sup> avaliação em duas escolas/agrupamentos: de Muito Bom para Bom na “Liderança e Gestão”.

Pese embora tratar-se de uma análise baseada em indicadores “redondos”, desenquadrados da malha mais fina do contexto económico-social de cada unidade orgânica, é plausível concluir que a avaliação externa teve um impacto e efeitos largamente positivos na maioria das escolas intervencionadas, no âmbito do projeto-piloto, traduzido em valor acrescentado no *modus operandi* dos atores educativos.

Por razões éticas que se prendem com a necessidade de salvaguarda do anonimato das escolas e dos entrevistados, não pormenorizaremos o critério da situação geográfica e do enquadramento económico-social das escolas selecionadas, que nos permitirão estudar duas realidades onde, entre a 1<sup>a</sup> e a 2<sup>a</sup> avaliações externas se tenha registado uma evolução ou a continuação de um desempenho de Muito Bom e, inversamente, outra realidade em que não tenha havido esta constatação.

As escolas/ agrupamentos selecionados para os estudos de caso têm características urbanas semiperiféricas, com um número aproximado de alunos (entre 1500 e 1750), pertencentes à Região Norte e com uma relação de total exterioridade da investigadora, embora conhecedora das duas situações empíricas selecionadas.

Numa fase ulterior, contactámos os diretores dos respetivos agrupamentos para os informarmos dos objetivos da investigação, dos líderes intermédios que intentávamos entrevistar para o efeito e da respetiva autorização para o fazermos.

Em ambas as escolas/agrupamentos, a receptividade foi “comedida”, entrecortada de inúmeras perguntas e, sobretudo na escola/agrupamento com uma avaliação menos favorável, o diretor fez algumas considerações em relação ao processo de avaliação externa das escolas, por não contemplar, de forma séria, a “envolvência dos nossos alunos”. No entanto, após esse introito, foram-nos apresentados os potenciais líderes intermédios que estávamos autorizados a entrevistar.

Todas as entrevistas foram realizadas pela investigadora, de forma a limitar aquilo que Tuckman (2000) denomina por efeito do investigador. Na escola A, as entrevistas foram realizadas após a interrupção da Páscoa, entre 4 e 12 de abril e, na escola B, após a transcrição das primeiras, entre 7 e 17 de maio.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos entrevistados, depois de devidamente informados dos objetivos da investigação, e posteriormente transcritas e devolvidas aos participantes, de onde resultaram pequenas alterações (Ghiglione & Matlon, 2005).

Na transcrição das entrevistas, omitiu-se toda a informação que pudesse pôr em causa o anonimato dos entrevistados e das escolas/agrupamentos, como por exemplo, nomes de projetos, nacionais ou internacionais, a referênciação como um território educativo vocacionado para cursos de formação, vocacionais ou profissionais, especializado em determinadas deficiências ou outros elementos condicionadores do anonimato que quisemos sempre proteger.

#### Quadro 6 – Perfil dos Entrevistados

Escola A	Escola B
Coordenador do Departamento de Línguas Idade: 52 anos Sexo: Feminino Nº anos de serviço: 29 anos Situação profissional: PQE Habilitações: Licenciatura Entrevista realizada em 04.04.2013	Coordenador do Departamento de Expressões Idade: 56 anos Sexo: Masculino Nº anos de serviço: 33 anos Situação profissional: PQE Habilitações: Doutoramento Entrevista realizada em 07.05.2013
Coordenador da disciplina de Português Idade: 47 anos Sexo: Feminino Nº anos de serviço: 25 anos de serviço Situação profissional: PQE Habilitações: Licenciatura Entrevista realizada em 06.04.2013	Coordenador de Educação Visual Idade: 45 anos Sexo: Feminino Nº anos de serviço: 22 anos de serviço Situação profissional: PQE Habilitações: Pós-graduação Entrevista realizada em 09.05.2013

Coordenador de ciclo Idade: 49 anos Sexo: Feminino Nº anos de serviço: 26 anos Situação profissional: PQE Habilitações: Mestrado Entrevista realizada em 08.04.2013	Coordenador de ano Idade: 50 anos Sexo: Masculino Nº anos de serviço: 28 anos de serviço Situação profissional: PQE Habilitações: Mestrado Entrevista realizada em 10.05.2013
Coordenador de diretores de turma Idade: 53 anos Sexo: Masculino Nº anos de serviço: 30 anos Situação profissional: PQE Habilitações: Licenciatura Entrevista realizada em 9.04.2013	Coordenador de diretores de turma Idade: 45 anos Sexo: Feminino Nº anos de serviço: 23 anos Situação profissional: PQE Habilitações: Especialização Supervisão Entrevista realizada em 13.05.2013
Coordenador de projetos Idade: 44 anos Sexo: Feminino Nº anos de serviço: 21 anos Situação profissional: PQE Habilitações: Licenciatura Entrevista realizada em 11.04.2013	Coordenador de projetos Idade: 55 anos Sexo: Masculino Nº anos de serviço: 32 anos Situação profissional: PQE Habilitações: Pós-graduação Entrevista realizada em 14.05.2013
Diretor de turma Idade: 38 anos Sexo: Feminino Nº anos de serviço: 15 anos Situação profissional: PQZP Habilitações: Mestrado Entrevista realizada em 12.04.2013	Diretor de turma Idade: 35 anos Sexo: Masculino Nº anos de serviço: 11 anos Situação profissional: Contratado Habilitações: Mestrado Entrevista realizada em 17.05.2013

Nota: a escolha de um Coordenador de Línguas e outro de Expressões deve-se ao facto de se poder recolher percepções sobre o *modus operandi* de coordenadores com disciplinas sujeitas ou não a exame nacional.

No âmbito desta investigação, e de acordo com a revisão da literatura da especialidade e dos normativos (DL nº75/2008, republicado em 2012 – DL nº137), consideram-se lideranças intermédias os docentes com responsabilidades em estruturas intermédias, comuns à generalidade das escolas: coordenadores de departamento, de ano/ciclo, de disciplina, de diretores de turma, de projetos (ou outros que se enquadrem no Regulamento interno) e os diretores de turma. Os participantes das entrevistas foram selecionados (Quadro 6) em função de um critério hierárquico - funcional, tendo em conta a diversidade de líderes/gestores intermédios de uma escola/agrupamento: coordenadores de departamento, de disciplina, de projetos, de diretores de turma, de ano/ciclo, diretores de turma, entre outros que, no âmbito da sua autonomia e Regulamento Interno, a escola/agrupamento entenda criar. Excluindo os participantes escolhidos por inerência do carácter unipessoal das funções – os coordenadores – procurou-se que, no caso

dos diretores de turma, houvesse uma seleção menos sénior, abrangendo professores com menos tempo de serviço, de modo a permitir aceder a perceções de professores com diferentes graus de experiência e, potencialmente, aumentar a diversidade de posições quer em relação à escola quer em relação à AEE.

## 6.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados realizou-se através de três técnicas: o questionário, a entrevista e a análise documental. A respetiva escolha, e a construção e validação dos instrumentos que subjazeram à sua aplicação descreve-se ao longo deste ponto.

Relativamente à análise documental, o enfoque incide na análise de atas e relatórios, disponibilizados pelas lideranças intermédias das escolas A e B, onde se realizaram os estudos de caso. Não se menciona a análise de documentos nacionais, europeus e transnacionais, dado que já se procedeu à análise desses documentos, nos capítulos I, II e III, para responder ao objetivo 1 desta investigação - Problematizar a Avaliação Externa das Escolas no quadro de referenciais teórico-práticos.

### 6.4.1. O Questionário

O questionário é uma técnica de inquirição, baseada em perguntas feitas antecipadamente, tendo já em conta determinados fins: tentar “descobrir alguma coisa de forma sistemática” (Carmo & Ferreira, 1995, p.123). Há, contudo, vários tipos de questionários que, por apresentarem maior ou menor liberdade de resposta aos inquiridos, dão origem a três tipos: *questionário aberto*, em que “a formulação e a ordem das questões são fixas, mas a pessoa pode dar uma resposta tão longa quanto desejar”; *o questionário fechado*, onde a formulação das questões, a sua ordem e a gama de respostas possíveis são previamente fixadas” e *o questionário misto*, no qual se formulam, alternadamente, questões abertas e fechadas (Ghiglione & Matlon, 2005, p.70).

Para Tuckman (2000, pp. 321-322) as vantagens que justificam a opção por este instrumento são, fundamentalmente, a “grande abrangência de sujeitos, a custos pouco elevados”, “com maior garantia de anonimato” e, de acordo com Hill e Hill (2008, p36), a “possibilidade de analisar os dados, recorrendo a análises estatísticas sofisticadas”.

Fortin (2009, p.387) salienta a sua fácil operacionalidade, por ser “um meio rápido e pouco dispendioso de obter dados, junto de um grande número de pessoas”.

As limitações deste instrumento prendem-se com a uniformidade das condições de medida que, se por um lado, asseguram a fidelidade na comparação entre os inquiridos, por outro, não

permitem adequar as questões aos sujeitos e ao contexto, comprometendo a riqueza dos dados (Hill & Hill, 2008).

A constatação de que o inquérito não é o instrumento, mas um instrumento, corrobora a opção, neste estudo, por uma metodologia mista, traduzida numa conjugação de métodos, capazes de superarem as limitações de cada um.

Assim sendo, construiu-se um questionário de modo a permitir, de forma extensiva, chegar a um número elevado de sujeitos da população em estudo e, por outro lado, complementaram-se e cruzaram-se essas informações com os dados recolhidos, de forma intensiva, nas entrevistas a um número menor de sujeitos, onde se pretendeu aprofundar e personalizar as questões decorrentes do diálogo, mas também a partir da análise de documentos franqueados pelos docentes com funções de líderes intermédios, e ainda com os dados decorrentes da análise documental efetuada.

#### 6.4.1.1. Descrição da construção e validação do questionário

Foi elaborado um questionário, constituído por 43 itens de resposta tipo Likert (cf. Tabela 6 com a análise fatorial de cada item), a aplicar a uma amostra de professores do ensino não superior, onde se pretendia que os inquiridos mostrassem o seu grau de concordância/discordância relativamente a tópicos considerados relevantes no processo de implementação do 1º modelo de avaliação externa das escolas, em Portugal.

A construção do questionário alicerçou-se na revisão da literatura nacional e transnacional, sobre as fases contempladas na avaliação externa, e nos relatórios da IGEC, tendo em mente responder aos objetivos dois, três e quatro desta investigação<sup>13</sup>, no sentido de indagar o modo como as lideranças intermédias percecionam o processo de avaliação externa das escolas, o percurso da informação, desde a entrega do relatório na escola até à sua apropriação, reflexão e eventual capitalização e o seu impacto/efeito ao nível das práticas curriculares. Na redação dos itens privilegiou-se um registo de língua corrente, onde imperasse a objetividade, clareza, simplicidade e credibilidade (Almeida & Freire, 2000), intentando reduzir ao mínimo a ambiguidade (Ventura, 2006).

---

<sup>13</sup> 2 - Conhecer as percepções das lideranças curriculares intermédias sobre o **processo** de avaliação externa das escolas; 3 - Compreender o **percurso da informação**, desde a entrega do relatório da IGEC, na escola, até à sua apropriação, reflexão e capitalização pelas lideranças intermédias; 4 - Identificar as perspetivas das lideranças intermédias sobre o **impacto e efeitos** da avaliação externa implementada em Portugal, **ao nível das práticas curriculares**;

Sendo nossa intenção que os itens abarcassem as etapas mais significativas da AEE, procurou-se que a construção do questionário definisse esses grupos temáticos, de forma a apreender mais facilmente os conteúdos a contemplar em cada item e, pese embora a natureza apriorística desses agrupamentos, a vantagem potencial de oferecer um sistema de classificação conducente a uma maior clareza na leitura e interpretação dos resultados.

Deste modo, chegou-se a um esquema de ordenação que contemplava as seguintes dimensões: (1) Fase de preparação que antecedeu a visita da equipa de avaliação; (2) Fase da visita à escola/agrupamento; (3) Fase final – o relatório; (4) Impacto e efeitos da avaliação externa.

A partir destas quatro dimensões, procedeu-se à redação dos itens que, na sequência de várias revisões, sugeridas por colegas e pelos orientadores desta investigação, foram sendo reformulados até à versão final do questionário, aplicado como teste-piloto a uma amostra de 35 professores do ensino não superior, em condições análogas às da amostra definitiva (Tuckman, 2000; Ghiglione & Matalon, 2005), com vista a verificar se todos os itens da mesma dimensão mediam algo em comum ou se havia itens com predominância de respostas inadequadas, as chamadas “deficiências do questionário” (Tuckman, 2000, p.336) como a ambiguidade ou má formulação.

Os dados do questionário-piloto foram, então, sujeitos a tratamento estatístico, com recurso ao programa SPSS 20, a fim de se analisarem as suas características métricas. Neste sentido, examinou-se a sensibilidade dos itens, a estrutura fatorial do instrumento e a consistência interna das dimensões identificadas ou validadas pela análise dessa organização fatorial.

Ao procedermos à seleção final dos itens do questionário, partimos do princípio de que eles eram agrupáveis em quatro dimensões *latentes* (Hill & Hill, 2008). Para validarmos tal suposição, importava verificar se a configuração das respostas era compatível com essa ordenação apriorística. Efetivamente, análises preliminares mostraram que os itens estavam significativamente inter-relacionados, razão por que analisámos os resultados com o intuito de avaliar até que ponto a matriz de correlação entre os itens do questionário possuía propriedades suscetíveis de confirmarem a sua fatoriabilidade e, por outro lado, saber até que ponto era possível extrair quatro fatores consistentes, sobreponíveis à ordenação definida *a priori*.

Face a estes objetivos, efetuou-se a análise fatorial dos resultados, forçando a extração de quatro fatores. Conforme se pode comprovar na tabela 6, a solução encontrada explica cumulativamente mais de 61% da variância total dos resultados e o valor do *eigenvalue* é superior a 1.00.

Tabela 6 - Fatores extraídos com carga fatorial de cada item; *eigenvalue*, percentual de variância e valores de *alpha de Cronbach* referentes aos quatro fatores

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
O aviso da data em que iria ter início a avaliação externa foi suficiente para a escola se preparar devidamente.			.379	
O pré-aviso da visita da equipa de avaliação externa foi fundamental para que a escola pudesse cuidar da imagem que queria expor.			.566	
Durante esta fase, os representantes dos vários órgãos da escola puderam preparar-se para as perguntas mais frequentes das equipas de AE, consultando os documentos de apoio no <i>site</i> da IGE.			.595	
Os dois/três dias da visita foram suficientes para recolher evidências e perceções da vida real da escola.		.526		
A constituição dos painéis abrangeu as várias lideranças.		.506		
A constituição dos painéis permitiu transmitir uma imagem verdadeira da escola.		.732		
A constituição dos painéis representa o “aparelho” da escola e não a realidade.		.234		
A seleção dos entrevistados baseou-se em critérios justos e transparentes.		.646		
Na condução das entrevistas, os avaliadores externos davam livre voz aos entrevistados.		.650		
A equipa de avaliação externa mostrou uma atitude mais inspetiva que compreensiva.		.270		
Durante a visita, notou-se alguma ansiedade nos professores.		.291		
Durante a visita, o pessoal não docente esmerou-se no asseio dos espaços e atendimento.		.238		
Durante a visita, os alunos reagiram com muita naturalidade.		.428		
Durante a visita, a Direção revelou segurança.		.543		
Durante a visita, os avaliadores externos demonstraram elevada competência profissional e científica.		.314		
O relatório apresenta uma linguagem tecnicoburocrática.				.528
Os pontos fortes identificados no relatório retratam fielmente a realidade da escola.				.451
Os pontos fracos apontados no relatório correspondem aos aspetos que a escola precisa de melhorar.				.556
Se a equipa avaliativa fosse outra, os resultados seriam diferentes.				.201
Se o painel de entrevistados fosse selecionado de forma aleatória, a avaliação da escola seria diferente.				.182
Os resultados da avaliação coincidem com a perceção social acerca da escola.				.527
Depois da sua entrega na escola, o relatório da IGE foi disponibilizado a todos os docentes.	.632			
O relatório da IGE foi lido atentamente pelos docentes da escola.	.531			

O relatório da IGE foi objeto de análise e reflexão por parte da Direção.	.621			
O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Assembleia/Conselho Geral.	.657			
O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Conselho Pedagógico.	.640			
O relatório da IGE baixou aos departamentos curriculares para inventariação de propostas com vista a potenciar os pontos fortes e a reverter os pontos fracos.	.453			
A elaboração do plano de melhoria teve em conta as contribuições de todos os departamentos curriculares.	.652			
A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola.	.595			
A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola.	.840			
A Direção da escola passou a adotar uma liderança mais democrática, envolvendo os Departamentos curriculares na conceção de um plano de melhoria.	.671			
Os professores desenvolveram o hábito de fazer a observação mútua da prática letiva.	.743			
Os professores desenvolveram o hábito de fazer a observação mútua da prática letiva.	.810			
A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens.	.842			
A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação.	.854			
A escola alargou o processo de autoavaliação a uma equipa representativa da comunidade educativa.	.816			
A escola melhorou a nível da elaboração dos documentos orientadores (PE, PAA, PCT, RI).	.823			
A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo.	.886			
A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos.	.754			
A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança.	.819			
A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas.	.827			
A escola melhorou no desenvolvimento de um plano de formação para colmatar as necessidades dos professores.	.842			
A escola melhorou no reforço da sua autonomia.	.687			
<i>Eigenvalues</i>	15,529	4,794	3,408	2,692
Variância total explicada por cada fator	36,113	11,149	7,925	6,260
Consistência Interna – <i>Alpha de Cronbach</i>	.956	.607	.669	.685

Considerado o valor mínimo de .40 como critério de inclusão dos itens para a interpretação dos fatores, comprovou-se através da Matriz Padrão (*Pattern Matrix*) que a estrutura de saturação dos itens era formalmente bastante satisfatória, sobretudo os que foram previamente agrupados na

dimensão *Impacto e Efeitos da Avaliação Externa* cuja saturação ocorre no fator 1. Porém, análises preliminares mostraram que, numa solução de quatro fatores, oito dos 43 itens apresentavam cargas fatoriais inferiores a .40, numa indicação clara de que não são tecnicamente adequados para medir as dimensões *latentes*, devendo ser retirados da estrutura do questionário (Hill & Hill, 2008). A análise aprofundada destes itens mostrou que o seu conteúdo não seria teoricamente congruente com os restantes itens do fator para o qual estavam a contribuir. Assim, foram retirados do instrumento, por não estarem a contribuir estatística e teoricamente para nenhum dos quatro fatores.

Em suma, a análise fatorial ordenou 35 dos 43 itens em quatro fatores, de maneira coerente com a classificação apriorística: 22 itens no fator 1; 7 itens no fator 2; 2 itens no fator 3 e 4 itens no fator 4. Contudo, e almejando avaliar mais objetivamente a compatibilidade entre as dimensões *a priori* e os resultados da análise fatorial, recorreu-se ao coeficiente *alpha de Cronbach* para aferir a consistência interna. Possuindo um leque de variação entre 0 e 1, a literatura não é consensual na assunção do nível a partir do qual o valor de *alpha* é aceitável. Em geral, 0.70 é considerado o limite mínimo (Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991; Hill & Hill, 2008), embora, como afirmam Almeida e Freire (2000, p.117), “é possível admitir *alpha* menores em determinadas circunstâncias: *i)* existir uma boa evidência de validade; *ii)* existirem boas razões teóricas ou práticas para a escolha; *iii)* a escala é curta (menos do que 10 itens) ”.

A tabela 6 remete para coeficientes de *alpha* muito elevados no fator um (.956) e aceitáveis nos restantes (todos acima de .60 - o que se justifica pelo menor número de itens por dimensão<sup>14</sup>), garantindo a consistência interna do instrumento.

Conclui-se, pois, que as propriedades métricas do questionário são adequadas ao seu uso como instrumento de investigação (Anexo I).

#### 6.4.2. A Entrevista

Considerado o principal método de recolha de dados na investigação qualitativa, a entrevista permite a interação entre entrevistador e entrevistado, possibilitando ao investigador obter dados muito ricos dos discursos individuais. Devido à sua tripla funcionalidade, permite “examinar conceitos e compreender o sentido de um fenómeno, tal como é percebido pelos participantes;

---

<sup>14</sup> Hill & Hill (2008, p.163) consideram que “o valor de *alpha* aumenta com o número de itens e as correlações mais elevadas entre os itens”

servir como principal instrumento de medida ou servir de complemento aos métodos de colheita” (Fortin, 2009, p.375).

Há diferentes tipos de entrevistas: as estruturadas, as não estruturadas e as semiestruturadas. A primeira assemelha-se a um questionário, dado que “as questões a colocar são fechadas” (*Idem.*, p.376), o que permite comparar dados entre respondentes, pois as questões pressupõem respostas relativamente curtas e rigorosas a questões não ambíguas (Ghiglione & Matlon, 2005). Na entrevista não estruturada, “o entrevistador propõe um tema e apenas intervém para insistir ou encorajar” (*Idem.*, p.70), ou seja, compreender o ponto de vista do entrevistado, com claras afinidades a uma conversa informal.

A utilização da entrevista semiestruturada é especialmente recomendada, quando se trata de analisar os sentidos que os atores dão às suas práticas, a forma como leem e reconstituem as suas experiências e “o papel do entrevistador será o de controlar se todas as questões previamente definidas foram respondidas e o de reencaminhar a conversa sempre que ela se desvie dos seus objetivos” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 135).

A vantagem das entrevistas, sobretudo as semiestruturadas, consiste “no contacto direto com a experiência individual das pessoas” (Laperrière, 2000, *in* Fortin, 2009, p. 379), com a possibilidade de personalizar as questões a cada sujeito e aprofundar temas sugeridos pelo entrevistado, para além de poder ser aplicada a indivíduos de mancha sociocultural muito variada, uma vez que não se alicerça na expressão escrita (Tuckman, 2000).

Os seus principais constrangimentos relevam do exíguo número de sujeitos a quem pode ser aplicada, que pode dar azo a maior margem de erro e menor fiabilidade, visto que a padronização é mais limitada relativamente ao entrevistador, instrumento, codificação e amostra (*Idem.*).

Por analogia com outras técnicas / instrumentos de recolha de dados, “a entrevista deve ser escolhida em certos contextos e evitada noutros” (Carmo & Ferreira, 1995, p.128).

O uso da entrevista é recomendável naquelas situações em que o investigador tem aspetos relevantes do problema, cuja resposta não está clara nos dados disponíveis ou não lhe pareça fiável, sendo necessário comprová-lo. (*Idem.*).

A entrevista permite “complementar os dados recolhidos no questionário, mediante a obtenção de respostas que traduzem o pensar e sentir de cada sujeito, sem redução de dados, podendo conduzir-nos a uma maior compreensão da realidade vivenciada pelos sujeitos (Seabra, 2010, p. 165).

#### 6.4.2.1. Descrição da Construção e Validação da Entrevista

No sentido de complementar os dados obtidos pelo questionário, fizeram-se perguntas relativas às perceções e opiniões das lideranças curriculares intermédias de duas escolas/agrupamentos que integraram o projeto-piloto da AEE, no sentido de compreender o seu sentir e pensar sobre o processo de avaliação externa das escolas (objetivo 2); o percurso da informação, desde a entrega do relatório da IGEC, na escola, até à sua apropriação, reflexão e capitalização pelas lideranças intermédias (objetivo 3), o impacto e efeitos da avaliação externa, implementada em Portugal, ao nível das práticas curriculares (objetivo 4) e a comparação de dois universos escolares com prestações diferentes, na sequência das duas intervenções, no 1º ciclo da AEE (objetivo 5).

Seguindo as várias fases processuais da AEE, nomeadamente o **antes**, o **durante** e o **após** a visita da equipa de avaliação, incluindo o impacto e efeitos ao nível das práticas curriculares das lideranças intermédias, foi desenhado um guião da entrevista, para cada dimensão, com a correspondência entre os objetivos e as questões da entrevista a ser efetuada a doze líderes intermédios do ensino não superior: seis de uma escola/agrupamento que não apresentou melhorias significativas na classificação atribuída entre a primeira e segunda intervenções, e seis de outra que melhorou na classificação atribuída em um ou mais domínios de referência.

No que concerne à pregnância do guião numa entrevista, assentimos à visão de Olabuénaga (2003, p.168), ao asseverar que “uma entrevista sem guião é um caminho morto, não conduz, frequentemente, a nenhuma parte e perde as melhores oportunidades de captar o significado que se procura.”. Na verdade, o guião permite conduzir os entrevistados para os temas decorrentes dos objetivos investigativos, sem se incorrer no risco de desvios indesejados ou de nos “prender” demasiado a temas já cabalmente respondidos pelos entrevistados. Porém, o requisito essencial, quando se usa o paradigma qualitativo num processo de pesquisa é o da confiabilidade (Lincoln & Guba, 1985), que lhe confere rigor e valor científico e se baseia em critérios como a credibilidade (capacidade dos participantes confirmarem os dados), transferibilidade (capacidade dos resultados do estudo serem aplicados a outros contextos) e consistência (capacidade de outros investigadores externos usarem o mesmo método).

Sendo, pois, a confiabilidade um dos aspetos que permite garantir a validação dos dados coletados pela entrevista, procurou-se que a realização da mesma se pautasse por uma interação de cordialidade e confiança, almejando o cumprimento dos critérios que lhe subjazem. Assim, após a aprovação da estrutura final do guião, pelos orientadores desta tese, e antes de se realizarem as

entrevistas aos doze líderes intermédios das duas escolas selecionadas, fez-se uma experiência-piloto para validação do guião da entrevista. Para tal, submeteu-se à análise crítica de um professor pertencente a outro agrupamento, que anuiu dar-nos uma entrevista no dia 28 de março de 2013, sendo nosso objetivo, testar a clareza das perguntas, despistar possíveis ambiguidades e certificarmo-nos da profundidade e abrangência das questões. A experiência foi muito positiva, porque o entrevistado era um entusiasta da Educação, familiarizado com as questões abordadas e, não tendo feito reparos à concatenação das perguntas nem ao teor das mesmas, não foi necessário proceder a alterações ao guião definitivo da entrevista, que se apresenta no Quadro 7.

**Quadro 7 – Guião da Entrevista**

Dimensões	Objetivos	Questões
<b>A. Legitimação da entrevista e motivação</b>	Informar, em traços gerais, sobre o trabalho de investigação; Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo; Garantir a confidencialidade das Informações transmitidas.	
<b>B. Fase de preparação que antecedeu a visita da equipa de avaliação</b>	<b>Recolher as perceções e opiniões das lideranças intermédias sobre:</b> B.1 a importância do pré-aviso da visita da equipa de avaliação externa; B.2 a forma como os vários órgãos da escola procuraram preparar-se para as perguntas da equipa de avaliação; B.3 a importância dos inquéritos de satisfação à comunidade educativa.	B.1.1 Que importância atribui ao pré-aviso da visita da equipa de avaliação externa? Porquê? B.2.1 Durante a fase que antecedeu a visita, de que forma os representantes dos vários órgãos da escola se prepararam para as perguntas mais frequentes dos avaliadores externos? Que recursos usaram? B.3.1 Em seu entender, a aplicação de inquéritos de satisfação à comunidade educativa, antes da visita da equipa de avaliação, apresenta vantagens, comparativamente ao modelo anterior? Considera-a uma metodologia adequada? Em que medida/porquê?
<b>C. Fase da visita à escola/agrupamento</b>	<b>Auscultar as lideranças intermédias acerca:</b> C.1 do processo de recolha de evidências/perceções da imagem real da escola, durante a visita da equipa de avaliação;	C.1.1 Relativamente à visita da equipa de avaliação, pensa que os dois/três dias foram suficientes para recolher evidências e perceções da vida real da escola? Em que medida? C.1.2 Na sua opinião, a constituição dos painéis de entrevistados terá permitido transmitir uma imagem verdadeira da escola? Se sim, porquê, se não, que outros intervenientes teria sido necessário auscultar? C.1.3 A seleção dos entrevistados pareceu-lhe

	<p>C.2 das reações da direção, professores, alunos e pessoal não docente durante a visita da equipa de avaliação.</p> <p>C.3 da competência profissional e científica da equipa de avaliação.</p>	<p>justa e transparente? Em que medida? Como poderia ser melhor?</p> <p>C.1.4 Na condução das entrevistas, parece-lhe que os avaliadores deram livre voz aos entrevistados? De que modo?</p> <p>C.2.1 Durante a visita, qual lhe parece ter sido a reação dos alunos?</p> <p>C.2.2 E a dos professores? Notou algum constrangimento?</p> <p>C.2.3 E a direção, como reagiu à presença da equipa de avaliação?</p> <p>C.2.4 E o pessoal não docente, manteve o seu comportamento habitual?</p> <p>C.3.1 Qual a sua opinião acerca da competência científica e profissional dos elementos da equipa de avaliação externa?</p>
<b>D. Fase Final: o relatório</b>	<p><b>Analisar o posicionamento das lideranças curriculares intermédias face:</b></p> <p>D.1 ao tipo de linguagem utilizada no relatório produzido pela IGEC:</p> <p>D.2 aos resultados da avaliação externa, constantes do relatório da IGEC.</p>	<p>D.1.1 Como caracterizaria o tipo de linguagem utilizada no relatório da IGEC? Concorda com a utilização desse registo?</p> <p>D.2.1 Relativamente aos pontos fortes e fracos apontados no relatório pensa que retratam fielmente a realidade da escola? Em que medida?</p> <p>D.2.2 Baseado(a) na sua experiência pessoal considera que os resultados da avaliação coincidem com a perceção social acerca da escola? Em que aspetos?</p>
<b>E. Impacto e Efeitos da Avaliação Externa</b>	<p><b>Compreender o sentir e pensar das lideranças intermédias sobre:</b></p> <p>E1. O percurso da informação contida no relatório da IGEC, entregue na escola, até à sua apropriação, reflexão e capitalização pelas lideranças intermédias;</p> <p>E2. Conhecer o impacto e efeitos da avaliação externa nas práticas curriculares das lideranças intermédias</p>	<p>E.1.1 No seu entender, depois de entregue na escola, por quem foi analisado o relatório da IGEC? Como foi analisado?</p> <p>E.1.2 Na sequência desse relatório foi elaborado um plano de melhoria? Quem o elaborou? Com a participação de quem?</p> <p>E.2.1 Do seu ponto de vista, que impacto teve a avaliação externa ao nível da observação mútua da prática letiva e do trabalho colaborativo entre os professores?</p> <p>E.2.2 De que forma a avaliação externa induziu na sua escola/agrupamento a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação e da aprendizagem?</p> <p>E.2.3 Na sua ótica, qual a importância da</p>

	<p>E.3 Perceber a opinião das lideranças intermédias sobre as fragilidades e/ou potencialidades da avaliação externa das escolas</p>	<p>avaliação externa na sistematização do processo de autoavaliação e alargamento a uma equipa representativa da comunidade educativa?</p> <p>E.2.4 A elaboração dos documentos orientadores (PE, PAA, PCT, RI) melhorou com a avaliação externa? De que modo?</p> <p>E.2.5 A avaliação externa trouxe mudanças significativas ao nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo? Quais?</p> <p>E.2.6 A avaliação externa teve algum impacto na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento? De que modo?</p> <p>E.2.7 Na sua opinião, a avaliação externa produziu efeitos no sentido de visão, missão e capacidade de liderança da escola/agrupamento? Como?</p> <p>E.2.8 Quais lhe parecem ter sido os efeitos práticos da avaliação externa na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas?</p> <p>E.2.9 Após a avaliação externa houve preocupação com o desenvolvimento de um plano de formação para colmatar as necessidades dos professores?</p> <p>E.2.10 Do seu ponto de vista, qual o contributo da avaliação externa para o reforço da autonomia da escola/agrupamento?</p> <p>E.3.1 Na sua opinião, que vantagens e/ou potencialidades apresenta a AEE?</p> <p>E.3.2 Há algum aspeto que sinta necessidade de esclarecer, relativamente aos temas sobre os quais conversámos?</p>
--	--	---

### 6.4.3. A Análise de Dados Documentais

No sentido de colmatar as críticas apontadas às duas técnicas de autorrelato já analisadas – o questionário e a entrevista – torna-se necessário complementá-las com técnicas não interferentes, ou seja, aquelas que nos permitem obter dados “por processos que não envolvem a recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados” (Lee, 2002, p.15). Trata-se da análise documental

que, no âmbito desta investigação, se realiza a partir de textos (atas e relatórios) elaborados nas escolas A e B.

A análise documental permite a observação direta do que os sujeitos inquiridos no questionário e, sobretudo, na entrevista disseram que faziam e se o fazem de facto.

Neste trabalho, interessava-nos conhecer as repercussões/ efeitos da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias, isto é, ao nível do trabalho colaborativo, na planificação e produção conjunta de instrumentos de avaliação para calibrar as aprendizagens, na inventariação de estratégias para alunos com mais necessidades e para aqueles que querem e podem ir mais longe e, também, na ritualização da auto e meta-avaliação ou no enriquecimento dos *currícula*, mediante a expansão de projetos inovadores e empreendedores, espoletados pelo Projeto Educativo, verdadeira identidade da escola.

Neste intuito, e para maior validação dos dados obtidos por entrevista nos dois estudos de caso, solicitou-se aos entrevistados das duas escolas que nos facultassem as atas e relatórios do ano letivo de 2011/2012, que documentassem a passagem pela escola da equipa de avaliação externa e o impacto/efeitos que, eventualmente, terá gerado ao nível das práticas curriculares.

A análise destes dados visou complementar a resposta ao objetivo 4 - o **impacto/efeitos** da avaliação externa implementada em Portugal, durante o 1º ciclo, **ao nível das práticas curriculares das lideranças intermédias, comparando** (objetivo 5) **o caso das duas escolas com desempenhos diferentes.**

A todos os professores que colaboraram com este trabalho, entregando-nos os seus materiais para estudo, e dos quais se fez análise de conteúdo, foi assegurado o seu anonimato e o da escola/agrupamento.

## 6.5. Técnicas de Análise de Dados

Em primeiro lugar, importa esclarecer para que servem e em que consistem as técnicas de análise de dados. De acordo com Rubin e Rubin (2005), a análise de dados é um processo em que os dados em bruto dão origem a interpretações consistentes, baseadas na classificação, comparação e combinação de evidências, extraídas de inquéritos por questionário, entrevistas ou documentos.

Os dados quantitativos, obtidos pela aplicação de questionários, adequam-se mais à análise estatística, a qual pode ser de natureza descritiva univariada, quando descreve uma característica de um grupo de sujeitos; bivariada, quando se relaciona uma variável em estudo com outra variável,

incluindo testes de significância, isto é, de diferença entre dois grupos, bem como os coeficientes de correlação que analisam a variação simultânea dessas características, ou multivariada que estuda a relação entre vários grupos. Contudo, no caso dos estudos correlacionais e experimentais, que têm por objetivo verificar hipóteses, utiliza-se a estatística inferencial para generalizar os resultados de uma amostra à população-alvo (Poeschl, 2006).

Basicamente, a análise dos dados quantitativos comporta duas fases: primeiro faz-se a descrição sistemática, recorrendo a gráficos e tabelas que apresentam a distribuição dos resultados, segundo as variáveis consideradas; seguidamente procede-se à análise inferencial (Almeida & Freire, 2000).

No âmbito desta investigação, e por se tratar de um estudo descritivo, em que o objetivo não é “verificar uma teoria, mas saber como se reparte uma dada população em relação aos conceitos ou variáveis estabelecidas” (Fortin, 2009, p.479), o tratamento dos dados quantitativos, obtidos pela aplicação *online* do questionário aos docentes do ensino não superior nacional, foi estatístico, mediante o programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, 20), que permitiu descrever a amostra e os resultados em tabelas de frequências para a visualização do número de ocorrências de cada resposta, cálculo de percentagens, média, desvio-padrão e estabelecer comparações e correlações, com o propósito de traçar o perfil da população total, a partir das características encontradas nos participantes (Markovits, 2000).

Para o tratamento dos dados recolhidos por entrevista e documentos (atas e relatórios) recorreu-se à análise de conteúdo, por ser uma técnica que assegura uma diversidade de instrumentos metodológicos, cujo fator comum é a inferência e o raciocínio dedutivo, de tal modo que “não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo” (Bardin, 1991). Na ótica da autora (p.25), “a inferência<sup>15</sup> responde a dois objetivos: superação da incerteza e enriquecimento da leitura, permitindo descobrir conteúdos e estruturas que irão confirmar ou infirmar o que se procura demonstrar”.

A análise de conteúdo, sobretudo a entrevistas, proposta por Rubin e Rubin (2005) contempla duas fases distintas, embora complementares. Numa primeira fase, e após a transcrição das entrevistas, procede-se a uma leitura global com vista ao reconhecimento das categorias de análise, de forma a podermos agrupar o que todos os participantes disseram sobre cada conceito, tema ou acontecimento. Findo o processo de categorização, passa-se à codificação da entrevista, isto é,

---

<sup>15</sup> Operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude de uma ligação com outras proposições, já aceites como verdadeiras.

atribui-se um rótulo para sinalizar no texto a presença de um conceito. Nesta segunda fase, a codificação permite coligir todas as passagens que se relacionam com a mesma categoria, aferir a forma como o conceito foi compreendido pela generalidade dos entrevistados, eventuais cambiantes e semelhanças/diferenças sistemáticas entre grupos de entrevistados.

Neste estudo, onde se pretendeu comparar as semelhanças e diferenças de dois grupos de líderes intermédios, de duas escolas com diferentes *performances* no 1º ciclo da AEE, a codificação das entrevistas foi fundamental para relacionar os aspetos quantitativos e qualitativos do discurso dos participantes, atribuir um significado mais profundo ao seu agir e pensar e responder aos objetivos da investigação. A mesma técnica de análise foi utilizada, neste estudo, para a análise dos dados documentais, constituídos por atas e relatórios disponibilizados pelas lideranças intermédias entrevistadas.

Pormenorizando, a partir do guião da entrevista e dos objetivos da investigação, foi elaborada uma grelha de categorização (Quadro 8) destinada à análise das entrevistas, realizadas aos 12 professores do ensino não superior, pertencentes a estruturas de liderança intermédia nas escolas A e B, onde se procedeu à apresentação estruturada dos dados, mediante excertos que exemplificassem as posições assumidas pelos entrevistados em relação a cada uma das categorias e subcategorias em apreço. A transcrição integral das entrevistas realizadas está disponível em CD, anexo ao presente trabalho de investigação.

**Quadro 8 – Estrutura de categorização da entrevista**

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Perceções das lideranças curriculares intermédias sobre a fase de preparação que antecedeu a visita da equipa de avaliação externa.	Perceções e opiniões relativas: A.1.à importância do pré-aviso da equipa de avaliação externa; A.2.à preparação dos vários órgãos da escola; A.3.aos inquéritos de satisfação à comunidade educativa.	a. Relevância atribuída ao pré-aviso da visita; b. Descrição do modo de preparação dos vários órgãos; c. Considerações acerca da pertinência dos inquéritos de satisfação à comunidade educativa.
B. Perceções das lideranças curriculares intermédias sobre a fase da visita à escola/agrupamento.	Perceções acerca: B.1. do processo de recolha de evidências com vista à obtenção de uma imagem real da escola; B.2.das reações da direção, professores, alunos e pessoal não docente; B.3.da competência profissional e científica da equipa de avaliação.	a. Descrição do processo de recolha de evidências conducentes a uma imagem real da escola; b. Caracterização das reações: - da direção; - dos professores; - dos alunos e - pessoal não docente, durante a visita dos avaliadores externos; c. Referência à competência profissional e científica da equipa de avaliação.
C. Posicionamento das lideranças	Posições em relação:	a. Identificação do registo linguístico

curriculares intermédias face ao relatório da IGEC.	<p>C.1.ao tipo de linguagem utilizada no relatório da IGEC;</p> <p>C.2.aos pontos fortes e fracos identificados no relatório;</p> <p>C.3.aos resultados da avaliação externa, plasmados no relatório;</p>	<p>usado no relatório;</p> <p>b. Relação entre os pontos fortes e fracos identificados no relatório com a realidade percebida na escola;</p> <p>c. Relação dos resultados da avaliação externa com a percepção social acerca da escola.</p>
D. Percepções /opiniões das lideranças curriculares intermédias no que concerne ao impacto/efeitos da avaliação externa.	<p>Percepções relativamente:</p> <p>D.1.ao percurso da informação do relatório, desde a sua entrega na escola até à apropriação, reflexão e capitalização pelas lideranças intermédias;</p> <p>D.2.aos efeitos da avaliação externa nas práticas curriculares das lideranças intermédias;</p> <p>D.3.às fragilidades e/ou potencialidades da AEE.</p>	<p>a. Identificação do percurso do relatório pelos vários órgãos da escola/agrupamento: Direção, Conselho Geral, C. Pedagógico, Departamentos com vista à elaboração de um plano de melhoria;</p> <p>b. Descrição do impacto/efeitos da AEE, no que concerne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ao trabalho colaborativo entre professores (planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo; observação de aulas; criação de instrumentos de avaliação; estratégias para alunos com dificuldades; autoavaliação;</li> <li>- ao sentido de visão e missão;</li> <li>- plano de formação para professores;</li> <li>- ao tipo de liderança;</li> <li>- autonomia da escola</li> </ul> <p>c. Aludência às potencialidades e/ou constrangimentos da AEE.</p>

Relativamente à análise dos dados documentais, idealmente determinou-se recolher um corpus documental, constituído por 12 atas e/ou relatórios – amostragem por conveniência – fornecidos por cada um dos líderes intermédios entrevistados nas duas escolas. Porém este desiderato não foi totalmente atingido, na Escola A, devido à inexistência de atas e/ou relatórios do coordenador de ciclo, de diretores de turma, de projetos ou diretor de turma, que fizessem alusão à AEE e/ou às suas implicações na dinâmica procedimental, pedagógica ou curricular daí decorrente. Na escola B, todas as estruturas intermédias elaboram um documento de evidências para avaliação trimestral, denominado “atas normalizadas”, a partir do qual o grupo de autoavaliação produz um relatório de avaliação trimestral, desde a pré-primária até ao secundário. Por esta razão, a amostra não foi equitativa, circunscrevendo-se a 5 atas da escola A e 2 relatórios trimestrais, elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola B, num total de 7 documentos, para a análise dos quais se elaborou uma grelha, conforme descrito no Quadro 9.

Quadro 9 – Grelha de análise documental

Escola	Estrutura intermédia	Atas e /ou relatórios	Indicadores
<b>A</b>	Coordenador Departamento de Línguas	4 Atas de departamento	Alusão ao impacto/efeitos da AEE, no que concerne: - à elaboração de um plano de melhoria; - ao trabalho colaborativo entre professores (planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo; - à observação de aulas; - à criação de instrumentos de avaliação; - à inventariação de estratégias para alunos com dificuldades; - à autoavaliação como instrumento de melhoria.
	Coordenador disciplina de Português	1 Ata do grupo disciplinar	
<b>B</b>	Grupo de autoavaliação	2 Relatórios de avaliação trimestral	
<b>Total da amostra: 7 documentos</b>			

## 6.6. Questões Éticas da Investigação

Em todas as circunstâncias da atividade humana, as questões éticas devem ser uma preocupação, no sentido de respeitar e proteger os direitos das pessoas investigadas.

No campo da investigação das ciências sociais e humanas, essa preocupação deve ser acrescida, por se tratar de uma investigação que tem como objeto o comportamento humano, podendo “dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2000, p.19).

Em investigação social e humana devem respeitar-se os direitos dos participantes no estudo, a saber, o direito à privacidade ou não participação; o direito ao anonimato; o direito à confidencialidade e o direito ao sentido de responsabilidade do investigador que deve garantir aos participantes total ausência de prejuízo (*Idem*).

Do ponto de vista da conduta estritamente científica, Lima (2006) adverte para a necessidade de se observarem princípios básicos, como sejam, o desenho de investigação válido, a competência do investigador, a identificação das consequências, a seleção dos participantes, o consentimento informado adequado e a compensação por eventuais danos.

Em consonância com os princípios éticos perfilhados pela comunidade científica, procurou-se que esta investigação se regesse pela salvaguarda da confidencialidade e anonimato dos participantes, omitindo dados que facilitassem a sua identificação, com a garantia de que os dados

coligidos teriam um uso estritamente científico, sempre na observância do consentimento informado.

Concluindo, ao longo deste capítulo desenhou-se o dispositivo metodológico adotado, com uma dupla finalidade: permitir atingir os objetivos que esta investigação preconiza, mediante uma fundamentação clara e rigorosa e, conseqüentemente, proporcionar uma eventual replicação do estudo.

No capítulo VII, terá lugar a apresentação dos dados recolhidos, com base na aplicação dos instrumentos eleitos para o efeito.



## CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

### Introdução

Neste capítulo, procede-se à apresentação dos dados obtidos pela aplicação dos três instrumentos: o questionário, a entrevista e a grelha de análise documental.

Em relação à apresentação dos dados recolhidos, quer pelo questionário quer pela entrevista, optou-se por seguir a organização e sequência das dimensões definidas, isto é, a fase que precede a visita da equipa de avaliação; a fase da visita; a fase do relatório e a fase do impacto/efeitos, deixando a leitura holística e integradora dos dados quantitativos e qualitativos, baseada na triangulação, para o capítulo da discussão dos resultados.

Relativamente ao questionário, e a fim de avaliarmos até que ponto é adequada a utilização destes grupos de itens, como subdimensões, examinámos o seu grau de consistência interna, já com a totalidade da amostra, tendo-se obtido valores de alfa que reforçam a validade do instrumento. A dimensão “Antes da Visita” obteve um alfa de.692; a dimensão “Fase da visita à escola/agrupamento”, um alfa de.779, a dimensão “Fase final: o relatório, um alfa de.724 e a dimensão “Impacto e Efeitos da Avaliação Externa” obteve um alfa de.971. Por conseguinte, do ponto de vista metodológico, justifica-se não existirem objeções sérias a que estas dimensões possam ter sido utilizadas como instrumentos fiáveis, no contexto desta investigação.

Na análise dos dados do questionário apresentam-se as estatísticas descritivas centrais (média) e de dispersão (desvio padrão) para cada item, dentro da dimensão teórica de que relevam, sem descurar a análise dos dados estatísticos situados numa zona de indefinição avaliativa. De todos os itens se faz uma matriz de correlação, dando relevância às correlações mais significativas, ou seja, as que são iguais ou superiores a 0,30.

Quanto à entrevista, apresentar-se-á um esquema de análise, com referência a fragmentos textuais das entrevistas realizadas e que ilustram os pontos de vista assumidos pelos entrevistados, dentro de cada dimensão/categoria considerada.

No que concerne aos dados documentais, analisam-se as atas e relatórios facultados pelos líderes intermédios entrevistados, de forma a dar resposta aos desafios propostos pelo relatório da IGEC, na sequência das duas intervenções efetuadas, durante o 1<sup>o</sup> Ciclo da AEE.

## 7.1 Questionário

À guisa de introito, recorde-se que os dados obtidos pela aplicação *online* do questionário visavam responder aos objetivos 2), 3) e 4) desta investigação:

- conhecer as perceções das lideranças curriculares intermédias sobre o **processo** de avaliação externa das escolas;
- compreender o **percurso da informação**, desde a entrega do relatório da IGEC, na escola, até à sua apropriação, reflexão e capitalização pelas lideranças intermédias;
- identificar as perspetivas das lideranças intermédias sobre o **impacto e efeitos** da avaliação externa implementada em Portugal, no ciclo 2016/2011, **ao nível das práticas curriculares**;

Reitera-se que, na apresentação dos resultados, seguir-se-ão as dimensões constantes da estrutura do questionário, contemplando o antes, o durante e o após a visita, bem como o impacto/efeitos da AEE, com a seguinte designação: (1) Fase de preparação que antecedeu a visita da equipa de avaliação; (2) Fase da visita à escola/agrupamento; (3) Fase final – o relatório; (4) Impacto e Efeitos da avaliação externa.

Em cada dimensão, começamos por apresentar as estatísticas descritivas para os 35 itens/variáveis independentes que as integram, recorrendo a tabelas de frequências, percentagens, médias e desvios-padrão.

Os valores das médias variam de 1 a 5, sendo 3 o ponto médio. Deste modo, de acordo com Morgado (2000), os valores da discordância clara situam-se entre 1,0 - 2,5 e os de concordância clara entre 3,6 – 5. A zona de indefinição avaliativa situa-se entre 2,6 – 3,5.

No que concerne ao desvio-padrão, permite-nos aferir o grau de consenso, o qual é total, quando igual a zero; alto, quando oscila entre 0,00 – 0,29; moderado/alto se o desvio-padrão se situa entre 0,30 – 0,59; moderado/baixo, se compreendido entre 0,60 – 0,80 e baixo, sempre que os valores são superiores a 0,90 (*Idem*).

### 7.1.1.Fase de preparação que antecedeu a visita da equipa de avaliação

Esta dimensão do questionário objetivou aceder às perceções dos inquiridos relativamente à pregnância de um pré-aviso da visita da equipa de avaliação e, por outro lado, se tal procedimento potenciou uma preparação dos vários órgãos da escola/agrupamento para as perguntas mais frequentes, mediante consulta dos documentos de apoio, disponíveis no *site* da IGEC (Tabela 7).

**Tabela 7 – Antes da visita da equipa de avaliação**

**B1** - O pré-aviso da visita da equipa de avaliação externa foi fundamental para que a escola pudesse cuidar da imagem que queria expor.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	115	10,4	3,42	1,245
Discordo em parte	164	14,9		
Não sabe/Não responde	151	13,7		
Concordo em parte	481	43,6		
Concordo Totalmente	191	17,3		

Nesta variável, o elevado desvio-padrão remete para um baixo consenso, aliado a uma média dentro da indefinição avaliativa, embora próxima da concordância clara e perfazendo o “Concordo em parte e Totalmente” 60,9%. Assim, malgrado existir baixo consenso, a maioria dos inquiridos reconhece que o pré-aviso é fundamental para que a escola possa cuidar da imagem que quer expor, durante a visita da equipa de avaliação.

**B2** - Durante esta fase, os representantes dos vários órgãos da escola puderam preparar-se para as perguntas mais frequentes das equipas de avaliação externa, consultando os documentos de apoio no *site* da IGEC.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	62	5,6	3,59	1,092
Discordo em parte	111	10,1		
Não sabe/Não responde	264	24,0		
Concordo em parte	438	39,7		
Concordo Totalmente	227	20,6		

Com um desvio-padrão que assinala um baixo consenso, a média nesta variável situa-se na concordância clara, adjuvada pelo facto de 60,3% dos respondentes concordarem em parte ou totalmente que, durante esta fase, os vários órgãos da escola puderam preparar-se para o momento da visita, consultando documentos disponibilizados no *site* da IGEC.

### 7.1.2.Fase da visita à escola/agrupamento

Esta dimensão pretendeu analisar as perceções que os respondentes ao questionário tiveram do trabalho desenvolvido pela equipa de avaliação, durante os dois/três dias de permanência na escola/agrupamento, em que medida esses dias bastaram para fazer um retrato fidedigno da realidade observada e as reações que provocou na comunidade educativa (Tabela 8).

**Tabela 8 – Durante a visita da equipa de avaliação**

**C1** - Os dois/três dias da visita foram suficientes para recolher evidências e perceções da vida real da escola.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	186	16,9%	2,85	1,218
Discordo em parte	285	25,9%		
Não sabe/Não responde	208	18,9%		
Concordo em parte	354	32,1%		
Concordo Totalmente	69	6,3%		

O consenso baixo e a média em valores de indefinição avaliativa, provam uma considerável discordância quanto aos dois/três dias destinados à visita da equipa de avaliação externa, verificando-se uma certa proximidade percentual entre os que concordam em parte (32,1%) ou discordam em parte (25,9%) e apenas uma exígua percentagem (6,3%) concorda totalmente contra 16,9% que discorda totalmente.

**C2** - A constituição dos painéis abrangeu as várias lideranças.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	28	2,5%	3,95	1,027
Discordo em parte	76	6,9%		
Não sabe/Não responde	212	19,2%		
Concordo em parte	389	35,3%		
Concordo Totalmente	397	36,0%		

Apesar dos valores do desvio-padrão acusarem elevada dispersão nas conceções dos inquiridos, a média aponta para uma clara concordância relativamente à perceção de que a constituição dos painéis abrangeu as várias lideranças da escolas/agrupamentos, sendo que mais de 70% concorda, em parte ou totalmente, contra menos de 10% que discordam em parte ou totalmente.

**C3** - A constituição dos painéis permitiu transmitir uma imagem verdadeira da escola.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	71	6,4%	3,36	1,130
Discordo em parte	220	20,0%		
Não sabe/Não responde	192	17,4%		
Concordo em parte	476	43,2%		
Concordo Totalmente	143	13,0%		

Se a média e desvio-padrão se situam na zona de indefinição avaliativa e baixo consenso, respetivamente, a leitura da frequência e percentagem remete para uma perceção mais consentânea com o facto de a constituição dos painéis ter permitido transmitir uma imagem verdadeira da escola, embora não seja desprezível que 20,0% discorde em parte e 6,4% totalmente.

**C4 - A seleção dos entrevistados baseou-se em critérios justos e transparentes.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	38	3,4%	3,40	1,168
Discordo em parte	258	23,4%		
Não sabe/Não responde	275	25,0%		
Concordo em parte	284	25,8%		
Concordo Totalmente	247	22,4%		

Nesta variável, destinada a aprofundar e complementar os dados recolhidos na anterior, verifica-se a mesma dissensão e discordância, dentro dos parâmetros de indefinição avaliativa. Efetivamente, uma maioria relativa concorda, em parte (25,8%) ou totalmente (22,4%) que a seleção dos entrevistados se tenha baseado em critérios justos e transparentes. Contudo, e à semelhança da variável anterior, há uma percentagem muito significativa que discorda, em parte (23,4%) ou totalmente (3,4%), que os critérios usados na seleção dos entrevistados tenham sido justos e transparentes, além de que 25,0% não sabe ou não responde.

**C5 - Na condução das entrevistas, os avaliadores externos davam livre voz aos entrevistados.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	26	2,4%	3,53	1,031
Discordo em parte	130	11,8%		
Não sabe/Não responde	413	37,5%		
Concordo em parte	292	26,5%		
Concordo Totalmente	241	21,9%		

O consenso baixo e a média no limiar entre a indefinição avaliativa e a concordância clara provam que a variável em apreço tem múltiplas aceções. Se excetuarmos a elevada percentagem dos que não sabem /não respondem, provavelmente porque não integraram esses painéis, uma considerável maioria concorda, em parte (26,5%) ou totalmente (21,9%), que “na condução das entrevistas os avaliadores externos davam livre voz aos entrevistados”, contudo, 11,8% não concordam, em parte, e 2,4% totalmente.

**C6 - Durante a visita, os alunos reagiram com muita naturalidade.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	18	1,6%	3,84	1,007
Discordo em parte	58	5,3%		
Não sabe/Não responde	376	34,1%		
Concordo em parte	276	25,0%		
Concordo Totalmente	374	33,9%		

Ainda que o desvio-padrão acuse alguma dispersão, a média obtida nesta variável remete para a concordância clara dos inquiridos relativamente à forma natural como os alunos reagiram,

durante a visita da equipa de avaliação externa. A maior percentagem (34,1%) cabe aos que não sabem/não respondem, mas a grande maioria concorda totalmente (33,9%) ou em parte (25,0%) que “durante a visita, os alunos reagiram com muita naturalidade”.

#### C7 - Durante a visita, a Direção revelou segurança.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	23	2,1%	3,91	1,009
Discordo em parte	52	4,7%		
Não sabe/Não responde	320	29,0%		
Concordo em parte	312	28,3%		
Concordo Totalmente	395	35,8%		

No que concerne à reação da Direção, durante a visita, a maioria dos inquiridos concorda totalmente (35,8%) ou em parte (28,3%) que a mesma revelou segurança, pelo que a média se situa na concordância clara, pese embora o consenso ser baixo.

### 7.1.3.Fase final – o relatório

Esta dimensão intentava recolher perceções dos inquiridos concernentes ao relatório de avaliação elaborado pela IGEC, após a visita à escola/agrupamento, nomeadamente a linguagem utilizada, pontos fortes e fracos apresentados e de que forma os resultados refletem a visão interna e social daquele universo educativo (Tabela 9).

**Tabela 9 – Após a visita da equipa de avaliação**

#### D1 - O relatório apresenta uma linguagem tecnicoburocrática.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	87	7,9%	3,23	1,112
Discordo em parte	238	21,6%		
Não sabe/Não responde	185	16,8%		
Concordo em parte	510	46,3%		
Concordo Totalmente	82	7,4%		

Nesta variável, que remete para uma dimensão negativa, inverteu-se a cotação, atribuindo-se 5 ao “Discordo totalmente” e 1 ao “Concordo totalmente”, tendo-se apurado um desvio-padrão que traduz baixo consenso e a média situa-se na indefinição avaliativa. Porém, os valores das frequências e das percentagens “dizem” que a maioria dos respondentes considera que o relatório apresenta uma linguagem tecnicoburocrática: 46,3% concorda em parte e 7,4%, totalmente.

**D2** - Os pontos fortes identificados no relatório retratam fielmente a realidade da escola.

Escala	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	44	4,0%	3,41	1,086
Discordo em parte	254	23,0%		
Não sabe/Não responde	141	12,8%		
Concordo em parte	532	48,3%		
Concordo Totalmente	131	11,9%		

Apesar dos valores do desvio-padrão e da média não traduzirem consenso ou concordância substantivos, a maioria dos respondentes concorda em parte (48,3%) ou totalmente (11,9%) que os pontos fortes identificados no relatório retratam fielmente a realidade da escola, ainda que uma percentagem não negligenciável (23,0%/4,0%) discorde em parte/totalmente que os pontos fortes identificados no relatório coincidam, fielmente, com a realidade da escola.

**D3** - Os pontos fracos apontados no relatório correspondem aos aspetos que a escola precisa de melhorar.

Escala	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	34	3,1%	3,52	1,027
Discordo em parte	209	19,0%		
Não sabe/Não responde	132	12,0%		
Concordo em parte	594	53,9%		
Concordo Totalmente	133	12,1%		

Sendo esta variável, o outro lado da questão anterior, o desvio-padrão é menos acentuado e a média remete para a concordância clara, isto é, a maioria concorda, em parte (53,9%) ou totalmente (12,1%), que os pontos fracos apontados no relatório correspondem aos aspetos que a escola precisa de melhorar, registando-se uma percentagem menos expressiva (19,0%) que discorda em parte ou totalmente (3,1%).

**D4** - Os resultados da avaliação coincidem com a perceção social acerca da escola.

Escala	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	55	5,0%	3,19	1,054
Discordo em parte	290	26,3%		
Não sabe/Não responde	210	19,1%		
Concordo em parte	477	43,3%		
Concordo Totalmente	70	6,4%		

Tendo por objetivo principal sintetizar os aspetos auscultados nas outras questões desta dimensão, os resultados nesta variável refletem um baixo consenso e uma média balizada pela indefinição avaliativa. No entanto, à semelhança das três variáveis desta dimensão, a maioria (relativa) considera que os resultados da avaliação se fidelizam à perceção que a sociedade tem da

escola, contra uma percentagem menor (26,3%/5,0%) que não concorda com o mimetismo enunciado.

#### 7.1.4. Impacto e efeitos da avaliação externa

O objetivo principal desta dimensão foi perceber que tipo de influência/mudança a AEE exerceu nas escolas/agrupamentos intervencionados e quais os efeitos/resultados dessa eventual mudança.

**Tabela 10 – Impacto/Efeitos produzidos pelo relatório**

**E1 - Depois da sua entrega na escola, o relatório da IGEC foi disponibilizado a todos os docentes.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	57	5,2%	4,16	1,199
Discordo em parte	74	6,7%		
Não sabe/Não responde	152	13,8%		
Concordo em parte	166	15,1%		
Concordo Totalmente	653	59,3%		

Apesar do baixo consenso, devido ao elevado desvio-padrão (1,199), a média aponta para a concordância clara (4,16). Pormenorizando, a grande maioria concorda, em parte (15, 1%) ou totalmente (59,3%) que o relatório da IGEC tenha sido disponibilizado a todos os docentes, após a sua entrega na escola. Uma percentagem menos relevante discorda em parte (6,7%) ou totalmente (5,2%), registando-se uma franja de 13,8% que não sabe ou não responde.

**E2 - O relatório da IGEC foi lido atentamente pelos docentes da escola.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	83	7,5%	3,33	1,127
Discordo em parte	144	13,1%		
Não sabe/Não responde	386	35,0%		
Concordo em parte	304	27,6%		
Concordo Totalmente	185	16,8%		

Os resultados a esta variável atestam uma média dentro da indefinição avaliativa e um consenso baixo. A frequência/ percentagem mais elevada corresponde aos que não sabem ou não respondem. Por outro lado, a maioria dos restantes inquiridos concorda em parte (27,6%) ou totalmente (16,8%) que o relatório foi lido atentamente pelos seus pares, ao invés de 13,1% e 7,5% que discordam em parte ou totalmente.

**E3** - O relatório da IGEC foi objeto de análise e reflexão por parte da Direção.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	14	1,3%	4,24	0,959
Discordo em parte	15	1,4%		
Não sabe/Não responde	275	25,0%		
Concordo em parte	177	16,1%		
Concordo Totalmente	621	56,4%		

Nesta variável, o desvio-padrão é menos elevado e a média indica uma tendência claramente concordante, donde resulta que uma maioria expressiva concorda, em parte (16,1%) ou totalmente (56,4%) que o relatório tenha merecido a análise e reflexão por parte da Direção, embora não seja irrelevante que 25,0% não saiba ou não responda. Os valores apurados para a discordância são, por comparação, residuais.

**E4** - O relatório da IGEC foi analisado e discutido em sede de Assembleia/Conselho Geral.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	14	1,3%	3,72	0,977
Discordo em parte	18	1,6%		
Não sabe/Não responde	583	52,9%		
Concordo em parte	131	11,9%		
Concordo Totalmente	356	32,3%		

Também nesta variável o desvio-padrão é menos expressivo e a média sobe a valores de concordância clara. Contudo, a frequência e percentagem mais elevadas (583/52,9%) correspondem aos que não sabem /não respondem, cuja explicação se poderá prender com o facto de a Assembleia/Conselho Geral ser, por norma, um órgão “blindado” para o comum dos docentes que pouco sabem da sua agenda ordinária e/ou extraordinária. Dos restantes respondentes, a maioria relativa concorda, em parte (11,9%) ou totalmente (32,3%) que o relatório da IGEC tenha sido analisado e discutido em sede de Assembleia/Conselho Geral. Menos de 3% discordaram, parcial ou totalmente.

**E5** - O relatório da IGEC foi analisado e discutido em sede de Conselho Pedagógico.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	16	1,5%	4,08	0,996
Discordo em parte	23	2,1%		
Não sabe/Não responde	339	30,8%		
Concordo em parte	198	18,0%		
Concordo Totalmente	526	47,7%		

No que concerne à análise e discussão do relatório da IGEC, em sede de Conselho Pedagógico, o consenso é mais elevado e os valores de 4,08 de média remetem para a concordância clara. Mais

de 60% dos inquiridos concordam, em parte (18,0%) ou totalmente (47,7%); 30,8% não sabe/não responde e pouco mais de 2% discorda total ou parcialmente.

**E6 - O relatório da IGEC baixou aos departamentos curriculares para ser analisado e discutido.**

Escala	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	112	10,2%	3,78	1,345
Discordo em parte	111	10,1%		
Não sabe/Não responde	136	12,3%		
Concordo em parte	287	26,0%		
Concordo Totalmente	456	41,4%		

Nesta variável, o consenso é mais baixo. Os valores respeitantes ao grau de discordância e não sabe/não responde são equiparados. Porém, a junção dos valores de concordância parcial (26,3%) ou total (41,4%), corroborados pela média, situada nos valores de referência da concordância clara (3,78), mostram que a maioria considera que o relatório baixou aos departamentos curriculares com o objetivo de ser analisado e discutido.

**E7 - A elaboração do plano de melhoria teve em conta as contribuições de todos os departamentos curriculares.**

Escala	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	68	6,2%	3,80	1,173
Discordo em parte	93	8,4%		
Não sabe/Não responde	200	18,1%		
Concordo em parte	367	33,3%		
Concordo Totalmente	374	33,9%		

Os resultados desta variável assemelham-se aos da anterior, pois refletem a mesma dissensão, e a média traduz concordância clara. Efetivamente, mais de 67% dos sujeitos da amostra concordam, em parte ou totalmente, que todos os departamentos curriculares contribuíram para a elaboração de um plano de melhoria, registando-se 18,1% de docentes que não sabem /não respondem e uma minoria que discorda, em parte (8,4%) ou totalmente (6,2%).

**E8 - A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola.**

Escala	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	48	4,4%	3,63	1,082
Discordo em parte	127	11,5%		
Não sabe/Não responde	251	22,8%		
Concordo em parte	430	39,0%		
Concordo Totalmente	246	22,3%		

Apesar do baixo consenso, nesta variável, e de uma concordância ainda clara, embora próxima da indefinição avaliativa, a grande maioria dos inquiridos (61, 3%) concorda, em parte ou

totalmente, que a avaliação externa teve mais aspetos positivos que negativos na escola, não sendo, contudo, negligenciável os 22,8% que não sabem /não respondem ou os 15,9% que discordam (em parte ou totalmente).

**E9 - A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	106	9,6%	3,38	1,190
Discordo em parte	173	15,7%		
Não sabe/Não responde	170	15,4%		
Concordo em parte	495	44,9%		
Concordo Totalmente	158	14,3%		

Nesta variável, a dissensão é notória e a média assume valores dentro da indefinição avaliativa. Todavia, a maioria (59,2%) concorda, em parte ou totalmente, que a avaliação externa elevou os níveis de exigência no desempenho global da escola, contra uma minoria (25,3%) que não concorda, total ou parcialmente, com este efeito.

**E10 - A Direção da escola passou a adotar uma liderança mais democrática, envolvendo os Departamentos curriculares na conceção de um plano de melhoria.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	212	19,2%	2,83	1,272
Discordo em parte	271	24,6%		
Não sabe/Não responde	197	17,9%		
Concordo em parte	331	30,0%		
Concordo Totalmente	91	8,3%		

Com um desvio-padrão muito elevado e uma média a acusar a indefinição avaliativa, tendendo para a discordância, os resultados obtidos revelam uma grande dispersão de opiniões no que concerne à adoção de uma liderança mais democrática, por parte da direção, envolvendo os departamentos curriculares na elaboração de um plano de melhoria, a partir das sugestões apontadas pelo relatório da IGEC. Efetivamente, apenas 8,3% dos inquiridos concorda totalmente. Os restantes níveis da escala granjearam valores percentuais muito aproximados, balizados entre os 19,2% que discordam totalmente e os 30,0% que concordam em parte.

**E11 - Os professores desenvolveram o hábito de fazer a observação mútua da prática letiva.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	320	29,0%	2,24	1,215
Discordo em parte	287	26,0%		
Não sabe/Não responde	218	19,8%		
Concordo em parte	237	21,5%		
Concordo Totalmente	40	3,6%		

A leitura dos resultados revela um elevado desvio-padrão e uma média que aponta para a discordância clara. À semelhança da variável anterior, também nesta se verificou pouco assentimento dos inquiridos relativamente à questão dos professores terem desenvolvido o hábito da observação mútua da prática letiva, na sequência da avaliação externa. Por outro lado, constatase que a maioria discorda totalmente ou em parte (55,0%), havendo uma considerável franja que não sabe/não responde (19,8%) ou concorda em parte (21,5%).

**E12 - A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	186	16,9%	2,89	1,249
Discordo em parte	292	26,5%		
Não sabe/Não responde	147	13,3%		
Concordo em parte	404	36,7%		
Concordo Totalmente	73	6,6%		

Paralelamente à acentuada dissensão, a média nesta variável está na indefinição avaliativa. Apenas uma minoria de respondentes concorda totalmente que a escola tenha melhorado a nível do trabalho colaborativo entre professores (6,6%), embora 36,7% concordem em parte, 26,5% discordem, em parte, 16,9%, totalmente e 13,3% não saibam ou não respondam.

**E13 - A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	116	10,5%	3,31	1,215
Discordo em parte	203	18,4%		
Não sabe/Não responde	145	13,2%		
Concordo em parte	495	44,9%		
Concordo Totalmente	143	13,0%		

Também nesta variável há uma grande diversidade de opiniões, traduzidas no elevado desvio-padrão e numa média situada na indefinição avaliativa. Contudo, a agregação das percentagens de concordância revela que 57,9% da amostra concorda, em parte ou totalmente, que a escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração das aprendizagens. Contudo, há frequências/percentagens muito próximas nos demais níveis da escala que não podem ser ultrapassados e corroboram a divergência de perceções sobre o efeito da avaliação externa nesta matéria.

**E14 - A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação.**

Escala	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	93	8,4%	3,39	1,182
Discordo em parte	191	17,3%		
Não sabe/Não responde	179	16,2%		
Concordo em parte	470	42,6%		
Concordo Totalmente	169	15,3%		

A observação da média e do desvio-padrão remetem para resultados muito análogos aos apresentados nas anteriores variáveis desta dimensão. Contudo, os valores percentuais e de frequência evidenciam uma concordância parcial ou total que perfaz 57,9% de inquiridos que consideram que a escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação, contra 25,7% que discordam (em parte ou totalmente) e 16,2% que não sabem ou não respondem.

**E15 - A escola alargou o processo de autoavaliação a uma equipa representativa da comunidade educativa.**

Escala	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	124	11,3%	3,24	1,204
Discordo em parte	143	13,0%		
Não sabe/Não responde	351	31,9%		
Concordo em parte	303	27,5%		
Concordo Totalmente	181	16,4%		

O dissenso e a indefinição avaliativa são os indicadores apurados pelos resultados obtidos nesta variável, sendo que a maior frequência/porcentagem (484/43,9%) pertence aos que concordam, em parte ou totalmente, que a escola alargou o processo de autoavaliação a uma equipa representativa da comunidade educativa, na sequência da avaliação externa. Todavia, há um número muito significativo de inquiridos (351 correspondendo a 31,9%) que não sabe ou não responde, sendo menos expressiva a totalidade dos que discordam, total (124/11,3%) ou parcialmente (143/13,0%).

**E16 - A escola melhorou a nível da elaboração dos documentos orientadores (PE, PAA, PCT, RI).**

Escala	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	94	8,5%	3,34	1,192
Discordo em parte	182	16,5%		
Não sabe/Não responde	150	13,6%		
Concordo em parte	493	44,7%		
Concordo Totalmente	183	16,6%		

Apesar da dispersão de perceções plasmada na indefinição avaliativa da média e acentuado desvio-padrão, os valores percentuais desta variável apontam para uma notável concordância, em parte (44,7%) e totalmente (16,6%) relativamente à melhoria da escola a nível da elaboração dos

documentos orientadores da sua ação educativa. Há, porém, uma franja não desprezível dos que não sabem/não respondem e (13,6%) e 25,0% que não concordam (em parte ou totalmente) que a avaliação externa tenha provocado este efeito de melhoria.

**E17 - A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	108	9,8%	3,24	1,167
Discordo em parte	212	19,2%		
Não sabe/Não responde	201	18,2%		
Concordo em parte	468	42,5%		
Concordo Totalmente	113	10,3%		

O baixo consenso dado pelo elevado desvio-padrão e a média com valores dentro da indefinição avaliativa remetem para um leque diversificado de opiniões dos docentes da amostra. Contudo, não obstante esta dispersão pelos diferentes níveis da escala, uma percentagem de 42,5% concorda em parte e 10,3%, totalmente, que a escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo. Pese embora esta constatação, é relevante a percentagem equiparada dos que não sabem/não respondem (18,2%) e dos que não concordam em parte (19,2%), devendo ter presente os 9,8% que discordam totalmente.

**E18 - A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	118	10,7%	3,18	1,202
Discordo em parte	247	22,4%		
Não sabe/Não responde	164	14,9%		
Concordo em parte	461	41,8%		
Concordo Totalmente	112	10,2%		

A dissensão mantém-se nesta variável, adjuvada pela indefinição avaliativa reportada pelo valor da média, embora a maior percentagem (41,8%) e frequência (461) seja a dos que concordam em parte que a escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento. Nos extremos da escala, e com valores percentuais muito análogos, encontram-se os que discordam ou concordam totalmente. Uma percentagem muito significativa discorda em parte (22,4%) e 14,9% não sabe ou não responde.

**E19 - A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	138	12,5%	3,10	1,208
Discordo em parte	231	21,0%		
Não sabe/Não responde	216	19,6%		
Concordo em parte	410	37,2%		
Concordo Totalmente	107	9,7%		

A baixa consensualidade e média dentro da indefinição avaliativa corroboram uma grande variedade de respostas, em que o “concordo em parte” lidera as opções aventadas pelos respondentes, embora em percentagem menos elevada que nas variáveis precedentes (37,2%). Continua a ser muito significativo que 21,0% e 19,6% discorde em parte ou não sabe/não responde, respetivamente, e não é negligenciável que 12,5% discorde totalmente que a escola tenha melhorado o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança.

**E20 - A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	123	11,2%	3,25	1,209
Discordo em parte	208	18,9%		
Não sabe/Não responde	161	14,6%		
Concordo em parte	486	44,1%		
Concordo Totalmente	124	11,3%		

Os resultados obtidos nesta variável atestam um consenso baixo e grande divergência de perceções entre os inquiridos, com uma média alojada na indefinição avaliativa. Mas também nesta variável, a maior percentagem (44,1%) e frequência (486 dos 1102 respondentes) concorda em parte que a escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas. Também à semelhança do registado na maioria das variáveis desta dimensão, obtiveram-se valores muito próximos entre os que discordam em parte (18,9%), totalmente (11,2%) e não sabem/não respondem (14,6%).

**E21 - A escola melhorou no desenvolvimento de um plano de formação para colmatar as necessidades dos professores.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	203	18,4%	2,85	1,265
Discordo em parte	283	25,7%		
Não sabe/Não responde	163	14,8%		
Concordo em parte	374	33,9%		
Concordo Totalmente	79	7,2%		

Não foi consensual a perceção dos inquiridos a esta questão/asserção e a concordância pouco expressiva, uma vez que a média se situa na indefinição avaliativa. Em termos percentuais, 33,9% dos inquiridos concorda em parte que a escola melhorou no desenvolvimento de um plano de formação para colmatar as necessidades dos professores, mas 25,7% discorda em parte, 18,4% totalmente e 14,8% não sabe/não responde.

**E22 - A escola melhorou no reforço da sua autonomia.**

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	196	17,8%	2,89	1,240
Discordo em parte	224	20,3%		
Não sabe/Não responde	272	24,8%		
Concordo em parte	321	29,1%		
Concordo Totalmente	88	8,0%		

No que concerne à melhoria da escola, pelo reforço da sua autonomia, o dissenso impera, dado o acentuado desvio-padrão e a difusa concordância, preenchida por uma média dentro dos parâmetros da indefinição avaliativa. Reparte-se uma percentagem muito equivalente entre os inquiridos que concordam e não concordam que a escola reforçou a sua autonomia com a intervenção da avaliação externa. Contudo, não podem ser desprezados os valores percentuais obtidos nos que não sabem/não respondem (24,8%).

### 7.1.5. Correlação entre as variáveis - Coeficiente de correlação de Pearson

Visando responder aos objetivos do inquérito - compreender o processo da AEE, o percurso informacional e os efeitos produzidos - e partindo do pressuposto estatístico de que quanto maior é a variabilidade da amostra, maior é a correlação entre as variáveis (Fortin, 2009), utilizou-se o coeficiente de correlação  $r$  de Pearson para caracterizar o grau de relacionamento entre as variáveis e como é que variam conjuntamente.

Na prática, o coeficiente de correlação é interpretado como um indicador que descreve a interdependência entre as variáveis  $X$  e  $Y$  (Callegari-Jacques, 2003).

Segundo Merino e Díaz (2002), o coeficiente de correlação de Pearson pode ser avaliado qualitativamente da seguinte forma: compreende valores entre -1 e 1, em que  $r = 1$  significa uma correlação perfeita positiva entre duas variáveis;  $r = -1$  indica uma correlação perfeita negativa entre duas variáveis;  $r = 0$  quer dizer que as duas variáveis não estão relacionadas, não são interdependentes; de 0 a 0.30 existe uma correlação linear fraca; de 0.30 a 0.70, a correlação é moderada e a partir de 0.70, é uma correlação forte.

As tabelas 11, 12, 13 e 14 apresentam as variáveis que se encontram mais significativamente correlacionadas, item a item.

**Tabela 11 – Correlação r de Pearson para a Dimensão B – Antes da Visita**

Itens	B2
B1	.583

As perceções dos docentes de que “O pré-aviso da visita da equipa de avaliação externa foi fundamental para que a escola pudesse cuidar da imagem que queria expor” encontram-se correlacionadas com a conceção de que, “Durante esta fase, os representantes dos vários órgãos da escola puderam preparar-se para as perguntas mais frequentes das equipas de avaliação externa, consultando os documentos de apoio no *site* da IGEC” ( $r=.583$ ;  $p < 0,01$ ).

**Tabela 12 – Correlação r de Pearson para a dimensão C – Durante a Visita**

Itens	C1	C2	C3	C4	C5	C7	D2	D4	E8
C1		.354	.490				.326	.354	
C2	.354		.598	.487	.383	.426	.386		
C3	.490	.590		.554	.369	.408	.470	.369	.422
C4		.487	.554			.440	.380		.370
C5		.383	.369						
C7		.426	.408	.440					

Nesta dimensão, o item C1 evidencia interdependência com o C2, C3, D2 e D4, pelo que os docentes que consideram que “Os dois/três dias foram suficientes para recolher evidências e perceções da vida real da escola” também consideram que “A constituição dos painéis abrangeu as várias lideranças” ( $r=.354$ ;  $p < 0,01$ ), “A seleção dos entrevistados baseou-se em critérios justos e transparentes” ( $r=.490$ ;  $p < 0,01$ ), “Os pontos fortes identificados no relatório retratam fielmente a realidade da escola” ( $r=.326$ ;  $p < 0,01$ ) e “Os resultados da avaliação coincidem com a perceção social acerca da escola” ( $r=.354$ ;  $p < 0,01$ ).

Existe uma correlação linear entre o item C2 e os itens C1, C3, C4, C5 e C7, dentro da mesma dimensão, e com o item D2, interdimensionalmente. Assim, a perceção de que “A constituição dos painéis abrangeu as várias lideranças” revela interdependência com as variáveis “Os dois/três dias foram suficientes para recolher evidências e perceções da vida real da escola” ( $r=.354$ ;  $p < 0,01$ ), “A seleção dos entrevistados baseou-se em critérios justos e transparentes” ( $r=.598$ ;  $p < 0,01$ ), “A constituição dos painéis permitiu transmitir uma imagem verdadeira da escola” ( $r=.487$ ;  $p < 0,01$ ), “Na condução das entrevistas, os avaliadores externos davam livre voz aos entrevistados” ( $r=.383$ ;  $p < 0,01$ ).

<0,01), “Durante a visita, a Direção revelou segurança” ( $r=.426$ ;  $p < 0,01$ ) e “Os pontos fortes identificados no relatório retratam fielmente a realidade da escola” ( $r=.386$   $p < 0,01$ ).

O item C3 descreve uma relação de interdependência com os itens C1, C2, C4, C5, C7, D2, D4, E8, pelo que os respondentes que admitem que “A seleção dos entrevistados baseou-se em critérios justos e transparentes” também advogam que “Os dois/três dias da visita foram suficientes para recolher evidências e perceções da vida real da escola” ( $r=.490$ ;  $p < 0,01$ ), “A constituição dos painéis abrangeu as várias lideranças” ( $r=.590$ ;  $p < 0,01$ ), “A constituição dos painéis permitiu transmitir uma imagem verdadeira da escola” ( $r=.554$ ;  $p < 0,01$ ), “Na condução das entrevistas, os avaliadores externos davam livre voz aos entrevistados” ( $r=.369$ ;  $p < 0,01$ ), “Durante a visita, a Direção revelou segurança” ( $r=.408$   $p < 0,01$ ), “Os pontos fortes identificados no relatório retratam fielmente a realidade da escola” ( $r=.470$   $p < 0,01$ ), “Os resultados da avaliação coincidem com a perceção social acerca da escola” ( $r=.369$   $p < 0,01$ ) e “A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola” ( $r=.397$   $p < 0,01$ ).

O item C4 apresenta correlações com quatro variáveis da sua dimensão: C2, C3, C7 e com mais duas: D2 e E8. Na prática, o coeficiente de correlação linear para este item indica que as perceções dos docentes para os quais “A constituição dos painéis permitiu transmitir uma imagem verdadeira da escola” estão correlacionadas com “A constituição dos painéis abrangeu as várias lideranças” ( $r=.487$ ;  $p < 0,01$ ), “A seleção dos entrevistados baseou-se em critérios justos e transparentes” ( $r=.554$ ;  $p < 0,01$ ), “Durante a visita, a Direção revelou segurança” ( $r=.440$ ;  $p < 0,01$ ), “Os pontos fortes identificados no relatório retratam fielmente a realidade da escola” ( $r=.380$ ;  $p < 0,01$ ) e “A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola” ( $r=.380$ ;  $p < 0,01$ ).

Quanto ao item C5, apenas se correlaciona com outros dois, dentro da sua dimensão: C2 e C3. Deste modo, a perceção de que “Na condução das entrevistas, os avaliadores externos davam livre voz aos entrevistados” mostra interdependência com as perceções: “A constituição dos painéis abrangeu as várias lideranças” ( $r=.383$ ;  $p < 0,01$ ) e “A seleção dos entrevistados baseou-se em critérios justos e transparentes” ( $r=.369$ ;  $p < 0,01$ ).

**O item C6, referente à reação dos alunos não apresenta correlações com os demais.**

Já o item C7 apresenta correlações com os itens C2, C3, C4. Assim, a perceção de que “Durante a visita, a Direção revelou segurança” correlaciona-se com as perceções “A constituição dos painéis abrangeu as várias lideranças” ( $r=.426$ ;  $p < 0,01$ ), “A seleção dos entrevistados baseou-

se em critérios justos e transparentes” ( $r=.408$ ;  $p < 0,01$ ) e “A constituição dos painéis permitiu transmitir uma imagem verdadeira da escola” ( $r=.440$ ;  $p < 0,01$ ).

**Tabela 13 – Correlação de Pearson para a dimensão D – Após a visita: o Relatório**

Itens	C3	D3	D4	E8
D2	.470	.463	.502	.455
D3			.413	.395
D4		.493		.418

**No item D1, referente à linguagem utilizada no relatório, não se verificaram correlações.**

Porém, o item D2 apresenta-se correlacionado com as variáveis C3, D3, D4 e E8. Deste modo, os docentes que admitiram que “Os pontos fortes identificados no relatório retratam fielmente a realidade da escola” relacionam essa perceção com “A constituição dos painéis permitiu transmitir uma imagem verdadeira da escola” ( $r=.470$ ;  $p < 0,01$ ), “Os pontos fracos apontados no relatório correspondem aos aspetos que a escola precisa de melhorar” ( $r=.463$ ;  $p < 0,01$ ), “Os resultados da avaliação coincidem com a perceção social acerca da escola” ( $r=.502$ ;  $p < 0,01$ ;) e “A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola”, ( $r=.455$ ;  $p < 0,01$ );).

O item D3 apresenta-se correlacionado com as variáveis D4 e E8. Os respondentes cuja perceção é de que “Os pontos fracos apontados no relatório correspondem aos aspetos que a escola precisa de melhorar” relacionam-na com “Os resultados da avaliação coincidem com a perceção social acerca da escola” ( $r=.413$ ;  $p < 0,01$ ), “A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola” ( $r=.395$ ;  $p < 0,01$ ).

Para o item D4 foram encontradas correlações com os itens D3 e E8 cuja leitura é a seguinte: os inquiridos para os quais “Os resultados da avaliação coincidem com a perceção social acerca da escola” também consideram que “Os pontos fracos apontados no relatório correspondem aos aspetos que a escola precisa de melhorar” ( $r=.493$ ;  $p < 0,01$ ) e “A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola” ( $r=.418$ ;  $p < 0,01$ ).

**Tabela 14 – Correlação r de Pearson para a dimensão E - Impacto e Efeitos**

E1	E2	E3	E5	E6	E7								
	.556	.480	.417	.530	.458								
E2	E1	E6	E7										
	.556	.531	.469										
E3	E1	E4	E5	E6	E7	E8							
	.480	.526	.640	.527	.517	.403							

E4	E3	E5	E6	E7										
	.526	.567	.419	.405										
E5	E1	E3	E4	E6	E7									
	.417	.640	.567	.605	.513									
E6	E1	E2	E3	E4	E5	E7								
	.530	.531	.527	.419	.605	.606								
E7	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E8	E9	E13	E14	E19	E20		
	.458	.469	.517	.405	.513	.606	.453	.426	.409	.412	.425	.418		
E8	E3	E7	E9	E16	E17	E18	E19	E20						
	.403	.453	.601	.406	.406	.436	.459	.424						
E9	E7	E8	E10	E12	E13	E14	E16	E17	E18	E19	E20			
	.426	.601	.416	.479	.444	.473	.468	.484	.488	.512	.460			
E10	E9	E11	E12	E17	E18	E19	E22							
	.416	.476	.514	.486	.473	.537	.477							
E11	E10	E12	E14	E17	E18	E19	E20	E21	E22					
	.476	.583	.405	.424	.478	.459	.421	.403	.446					
E12	E9	E10	E11	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21		
	.479	.514	.583	.648	.557	.403	.495	.560	.616	.607	.570	.508		
E13	E7	E9	E10	E11	E12	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22
	.409	.444	.419	.462	.648	.656	.462	.526	.592	.622	.573	.595	.468	.502
E14	E9	E12	E13	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22			
	.412	.557	.656	.553	.562	.581	.569	.587	.545	.442	.443			
E15	E12	E13	E14	E16	E17	E18	E19	E20						
	.403	.462	.553	.453	.425	.417	.430	.433						
E16	E8	E9	E10	E12	E13	E14	E15	E17	E18	E19	E20	E21	E22	
	.406	.468	.436	.495	.526	.562	.453	.737	.630	.594	.564	.433	.487	
E17	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E18	E19	E20	E21	E22
	.406	.484	.486	.424	.560	.592	.581	.425	.737	.683	.667	.603	.479	.526
E18	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E19	E20	E21	E22
	.436	.488	.473	.478	.616	.622	.569	.417	.630	.683	.695	.624	.558	.592
E19	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E16	E17	E18	E20	E21	E22	
	.459	.512	.537	.459	.607	.573	.587	.594	.667	.695	.632	.540	.604	
E20	E9	E12	E13	E14	E16	E17	E18	E19	E21	E22				
	.460	.570	.595	.545	.564	.603	.624	.632	.567	.578				
E21	E12	E18	E19	E20	E22									
	.508	.558	.540	.567	.574									
E22	E12	E13	E17	E18	E19	E20	E21							
	.520	.520	.526	.592	.604	.578	.574							

Importa salientar, desde já, que todos os 22 itens desta dimensão, respeitantes ao impacto e efeitos da AEE, apresentam correlações muito significativas entre si, sendo que algumas estão mesmo na fronteira com o que se considera uma correlação forte.

Começando pelo item E1, verifica-se que esta variável descreve uma correlação linear com mais cinco: E2, E3, E5, E6 e E7. Interpretando, temos que a perceção de que “Depois da sua entrega na escola, o relatório da IGE foi disponibilizado a todos os docentes” apresenta correlações moderadas com “O relatório da IGE foi lido atentamente pelos docentes da escola” ( $r=.556$ ;  $p < 0,01$ ), “O relatório da IGE foi objeto de análise e reflexão por parte da Direção” ( $r=.480$ ;  $p < 0,01$ ), “O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Conselho Pedagógico” ( $r=.417$ ;  $p < 0,01$ ), “O relatório da IGEC baixou aos departamentos curriculares para ser analisado e discutido” ( $r=.530$ ) e “A

elaboração do plano de melhoria teve em conta as contribuições de todos os departamentos curriculares” ( $r=.458$ ;  $p < 0,01$ ).

Relativamente ao item E2 - “O relatório da IGE foi lido atentamente pelos docentes da escola” – apresenta-se correlacionado com o E1 “Depois da sua entrega na escola, o relatório da IGE foi disponibilizado a todos os docentes” ( $r=.556$ ;  $p < 0,01$ ), E6 “O relatório da IGE baixou aos departamentos curriculares para ser analisado e discutido” ( $r=.531$ ;  $p < 0,01$ ) e E7 “A elaboração do plano de melhoria teve em conta as contribuições de todos os departamentos curriculares” ( $r=.469$ ;  $p < 0,01$ ).

O item E3 descreve uma correlação linear com E1, E4, E5, E6, E7 e E8. Assim, temos que “O relatório da IGE foi objeto de análise e reflexão por parte da Direção” estabelece correlações com as variáveis “Depois da sua entrega na escola, o relatório da IGE foi disponibilizado a todos os docentes” ( $r=.480$ ;  $p < 0,01$ ), “O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Assembleia/Conselho Geral” ( $r=.529$ ;  $p < 0,01$ ), “O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Conselho Pedagógico” ( $r=.640$ ;  $p < 0,01$ ), “O relatório da IGE baixou aos departamentos curriculares para ser analisado e discutido” ( $r=.527$ ;  $p < 0,01$ ), “A elaboração do plano de melhoria teve em conta as contribuições de todos os departamentos curriculares” ( $r=.517$ ;  $p < 0,01$ ) e “A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola” ( $r=.403$ ;  $p < 0,01$ ).

O item E4 estabelece correlações com menos variáveis, dentro da sua dimensão. Deste modo, a perceção dos inquiridos de que “O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Assembleia/Conselho Geral” relacionam-na com “O relatório da IGE foi objeto de análise e reflexão por parte da Direção” ( $r=.526$ ;  $p < 0,01$ ), “O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Conselho Pedagógico” ( $r=.567$ ;  $p < 0,01$ ), “O relatório da IGE baixou aos departamentos curriculares para ser analisado e discutido” ( $r=.419$ ;  $p < 0,01$ ) e “A elaboração do plano de melhoria teve em conta as contribuições de todos os departamentos curriculares” ( $r=.405$ ;  $p < 0,01$ ).

O item E5 é correlacionado com cinco variáveis. Os inquiridos que consideraram que “O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Conselho Pedagógico” também advogam que “Depois da sua entrega na escola, o relatório da IGE foi disponibilizado a todos os docentes” ( $r=.417$ ;  $p < 0,01$ ), “O relatório da IGE foi objeto de análise e reflexão por parte da Direção” ( $r=.640$ ;  $p < 0,01$ ), “O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Assembleia/Conselho Geral” ( $r=.567$ ;  $p < 0,01$ ), “O relatório da IGE baixou aos departamentos curriculares para ser analisado e

discutido" ( $r=.605$ ;  $p < 0,01$ ) e "A elaboração do plano de melhoria teve em conta as contribuições de todos os departamentos curriculares" ( $r=.513$ ;  $p < 0,01$ ).

No item E6 verifica-se uma correlação linear com as variáveis E1, E2, E3, E4, E5 e E7. Tal significa que os docentes que assumiram que "O relatório da IGE baixou aos departamentos curriculares para ser analisado e discutido" relacionam-no com as variáveis "Depois da sua entrega na escola, o relatório da IGE foi disponibilizado a todos os docentes" ( $r=.530$ ;  $p < 0,01$ ), "O relatório da IGE foi lido atentamente pelos docentes da escola" ( $r=.531$ ;  $p < 0,01$ ), "O relatório da IGE foi objeto de análise e reflexão por parte da Direção" ( $r=.527$ ;  $p < 0,01$ ), "O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Assembleia/Conselho Geral" ( $r=.419$ ;  $p < 0,01$ ), "O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Conselho Pedagógico" ( $r=.605$ ;  $p < 0,01$ ) e "A elaboração do plano de melhoria teve em conta as contribuições de todos os departamentos curriculares" ( $r=.606$ ;  $p < 0,01$ ).

O item E7 está altamente correlacionado, isto é, apresenta uma correlação linear com doze variáveis: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E13, E14, E19 e E20. Deste modo tem-se que os sujeitos da amostra que responderam que "A elaboração do plano de melhoria teve em conta as contribuições de todos os departamentos curriculares" admitiram também que "Depois da sua entrega na escola, o relatório da IGE foi disponibilizado a todos os docentes" ( $r=.458$ ;  $p < 0,01$ ), "O relatório da IGE foi lido atentamente pelos docentes da escola" ( $r=.469$ ;  $p < 0,01$ ), "O relatório da IGE foi objeto de análise e reflexão por parte da Direção" ( $r=.517$ ;  $p < 0,01$ ), "O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Assembleia/Conselho Geral" ( $r=.405$ ;  $p < 0,01$ ), "O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Conselho Pedagógico" ( $r=.513$ ;  $p < 0,01$ ), "O relatório da IGE baixou aos departamentos curriculares para ser analisado e discutido" ( $r=.606$ ;  $p < 0,01$ ), "A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola" ( $r=.453$ ;  $p < 0,01$ ), "A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola" ( $r=.426$ ;  $p < 0,01$ ), "A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens" ( $r=.409$ ;  $p < 0,01$ ), "A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação" ( $r=.412$ ;  $p < 0,01$ ), "A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança" ( $r=.425$ ;  $p < 0,01$ ) e "A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas" ( $r=.418$ ;  $p < 0,01$ ).

O item E8 descreve correlações lineares com as variáveis E3, E7, E9, E16, E17, E18, E19 e E20. Interpretando, a perceção de que "A avaliação externa teve mais impactos positivos que

negativos na escola” tem relações de interdependência com as variáveis “O relatório da IGE foi objeto de análise e reflexão por parte da Direção” ( $r=.403$ ;  $p < 0,01$ ), “A elaboração do plano de melhoria teve em conta as contribuições de todos os departamentos curriculares” ( $r=.453$ ;  $p < 0,01$ ), “A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola” ( $r=.601$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da elaboração dos documentos orientadores (PE, PAA, PCT, RI)” ( $r=.406$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo” ( $r=.406$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento” ( $r=.436$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança” ( $r=.459$ ;  $p < 0,01$ ) e “A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas” ( $r=.424$ ;  $p < 0,01$ ).

No item E9 constata-se correlação com as variáveis E7, E8, E10, E12, E13, E14, E16, E17, E18, E19 e E20 dessa dimensão. Assim, a perceção de que “A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola” apresenta correlações com “A elaboração do plano de melhoria teve em conta as contribuições de todos os departamentos curriculares” ( $r=.426$ ;  $p < 0,01$ ), “A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola” ( $r=.601$ ;  $p < 0,01$ ), “A Direção da escola passou a adotar uma liderança mais democrática, envolvendo os Departamentos curriculares na conceção de um plano de melhoria” ( $r=.416$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores” ( $r=.479$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens” ( $r=.444$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação” ( $r=.473$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da elaboração dos documentos orientadores (PE, PAA, PCT, RI)” ( $r=.468$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo” ( $r=.484$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento” ( $r=.488$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança” ( $r=.512$ ;  $p < 0,01$ ) e “A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas” ( $r=.460$ ;  $p < 0,01$ ).

O item 10 surge, também, com correlações lineares com as variáveis E9, E11, E12, E17, E18, E19 e E22. Na prática, as perceções de que “A Direção da escola passou a adotar uma liderança mais democrática, envolvendo os Departamentos curriculares na conceção de um plano de

melhoria” correlaciona-se com “A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola” ( $r=.416$ ;  $p < 0,01$ ), “Os professores desenvolveram o hábito de fazer a observação mútua da prática letiva” ( $r=.476$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores” ( $r=.514$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo” ( $r=.486$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento” ( $r=.473$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança” ( $r=.537$ ;  $p < 0,01$ ) e “A escola melhorou no reforço da sua autonomia” ( $r=.477$ ;  $p < 0,01$ ).

O item E11 descreve relações com as variáveis E10, E12, E14, E17, E18, E19, E20, E21 e E22. Pormenorizando, os inquiridos que responderam que os “Os professores desenvolveram o hábito de fazer a observação mútua da prática letiva” correlacionam-na com “A Direção da escola passou a adotar uma liderança mais democrática, envolvendo os Departamentos curriculares na conceção de um plano de melhoria” ( $r=.476$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores” ( $r=.583$ ), “A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação” ( $r=.405$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo” ( $r=.424$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento” ( $r=.478$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança” ( $r=.459$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas” ( $r=.421$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou no desenvolvimento de um plano de formação para colmatar as necessidades dos professores” ( $r=.403$ ;  $p < 0,01$ ) e “A escola melhorou no reforço da sua autonomia” ( $r=.446$ ;  $p < 0,01$ ).

O item E12 estabelece correlações com os itens E9, E10, E11, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21. Assim, os inquiridos que consideram que “A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores” correlacionam esta perceção com “A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola” ( $r=.479$ ;  $p < 0,01$ ), “A Direção da escola passou a adotar uma liderança mais democrática, envolvendo os Departamentos curriculares na conceção de um plano de melhoria” ( $r=.514$ ;  $p < 0,01$ ), “Os professores desenvolveram o hábito de fazer a observação mútua da prática letiva” ( $r=.583$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação

das aprendizagens” ( $r=.648$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação” ( $r=.557$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola alargou o processo de autoavaliação a uma equipa representativa da comunidade educativa” ( $r=.403$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da elaboração dos documentos orientadores (PE, PAA, PCT, RI) ( $r=.495$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo” ( $r=.560$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento” ( $r=.616$ ), “A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança” ( $r=.607$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas” ( $r=.570$ ;  $p < 0,01$ ) e “A escola melhorou no desenvolvimento de um plano de formação para colmatar as necessidades dos professores” ( $r=.508$ ;  $p < 0,01$ ).

O item E13 mostra-se correlacionado com as variáveis E7, E9, E10, E11, E12, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21 e E22. Verifica-se, pois, que os docentes para os quais “A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens” relacionam esta perceção com “A elaboração do plano de melhoria teve em conta as contribuições de todos os departamentos curriculares” ( $r=.409$ ;  $p < 0,01$ ), “A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola” ( $r=.444$ ;  $p < 0,01$ ), “A Direção da escola passou a adotar uma liderança mais democrática, envolvendo os Departamentos curriculares na conceção de um plano de melhoria” ( $r=.419$ ;  $p < 0,01$ ), “Os professores desenvolveram o hábito de fazer a observação mútua da prática letiva” ( $r=.462$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores” ( $r=.648$ ), “A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação” ( $r=.656$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola alargou o processo de autoavaliação a uma equipa representativa da comunidade educativa” ( $r=.462$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da elaboração dos documentos orientadores (PE, PAA, PCT, RI)” ( $r=.526$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo” ( $r=.592$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento” ( $r=.622$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança” ( $r=.573$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas” ( $r=.595$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou no desenvolvimento de um plano de formação

para colmatar as necessidades dos professores” ( $r=.468$ ;  $p < 0,01$ ) e “A escola melhorou no reforço da sua autonomia” ( $r=.502$ ;  $p < 0,01$ ).

O item E14 apresenta várias correlações, pelo que os docentes que responderam que “A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação” relacionam tal perceção com “A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola” ( $r=.473$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores” ( $r=.557$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens” ( $r=.656$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola alargou o processo de autoavaliação a uma equipa representativa da comunidade educativa” ( $r=.553$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da elaboração dos documentos orientadores (PE, PAA, PCT, RI)” ( $r=.562$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo” ( $r=.581$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento” ( $r=.569$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança” ( $r=.587$ ); “A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas” ( $r=.545$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou no desenvolvimento de um plano de formação para colmatar as necessidades dos professores” ( $r=.442$ ;  $p < 0,01$ ) e “A escola melhorou no reforço da sua autonomia” ( $r=.443$ ;  $p < 0,01$ ).

O item E15 apresenta menor número de correlações: E12, E13, E14, E16, E17, E18, E19 e E20. Assim, a perceção de que “A escola alargou o processo de autoavaliação a uma equipa representativa da comunidade educativa” correlaciona-se com “A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores” ( $r=.403$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens” ( $r=.462$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação” ( $r=.553$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da elaboração dos documentos orientadores (PE, PAA, PCT, RI)” ( $r=.453$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo” ( $r=.425$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento” ( $r=.417$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança” ( $r=.430$ ;  $p < 0,01$ ) e “A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas” ( $r=.433$ ;  $p < 0,01$ ).

O item 16 correlaciona-se com as variáveis E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E17, E18, E19, E20, E21 e E22. A leitura destes dados permite observar que os respondentes que concordam que “A escola melhorou a nível da elaboração dos documentos orientadores (PE, PAA, PCT, RI) ” relacionam esta conceção com “A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola” ( $r=.406$ ;  $p < 0,01$ ), “A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola” ( $r=.468$ ;  $p < 0,01$ ), “A Direção da escola passou a adotar uma liderança mais democrática, envolvendo os Departamentos curriculares na conceção de um plano de melhoria” ( $r=.436$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores” ( $r=.495$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens” ( $r=.526$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação” ( $r=.562$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola alargou o processo de autoavaliação a uma equipa representativa da comunidade educativa” ( $r=.453$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo” ( $r=.737$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento” ( $r=.630$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança” ( $r=.594$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas” ( $r=.564$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou no desenvolvimento de um plano de formação para colmatar as necessidades dos professores” ( $r=.433$ ;  $p < 0,01$ ) e “A escola melhorou no reforço da sua autonomia” ( $r=.487$ ;  $p < 0,01$ ).

O item E17 evidencia correlações com muitas variáveis, desde a E8 à E22, isto é, quem considerou que “A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo” relaciona esta perceção com “A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola” ( $r=.406$ ;  $p < 0,01$ ), “A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola” ( $r=.484$ ;  $p < 0,01$ ), “A Direção da escola passou a adotar uma liderança mais democrática, envolvendo os Departamentos curriculares na conceção de um plano de melhoria” ( $r=.484$ ;  $p < 0,01$ ), “Os professores desenvolveram o hábito de fazer a observação mútua da prática letiva” ( $r=.424$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores” ( $r=.560$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens” ( $r=.592$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação” ( $r=.581$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola

alargou o processo de autoavaliação a uma equipa representativa da comunidade educativa” ( $r=.425$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível da elaboração dos documentos orientadores (PE, PAA, PCT, RI)” ( $r=.737$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento” ( $r=.683$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança” ( $r=.667$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas” ( $r=.603$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou no desenvolvimento de um plano de formação para colmatar as necessidades dos professores” ( $r=.479$ ;  $p < 0,01$ ) e “A escola melhorou no reforço da sua autonomia” ( $r=.526$ ;  $p < 0,01$ ).

À semelhança do item anterior, também o E18 apresenta correlações lineares com todas as variáveis, desde a E8 até à E22. Assim sendo, os docentes para quem “A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento” também consideram que “A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola” ( $r=.436$ ;  $p < 0,01$ ), “A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola” ( $r=.488$ ;  $p < 0,01$ ), “A Direção da escola passou a adotar uma liderança mais democrática, envolvendo os Departamentos curriculares na conceção de um plano de melhoria” ( $r=.473$ ;  $p < 0,01$ ), “Os professores desenvolveram o hábito de fazer a observação mútua da prática letiva” ( $r=.478$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores” ( $r=.616$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens” ( $r=.622$ ;  $p < 0,01$ ), “A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação” ( $r=.569$ ;  $p < 0,01$ ) “.

Também no item E19 se verificam múltiplas correlações, concluindo-se que os respondentes que consideram que “A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança” tendem a considerar também positivamente variáveis que medeiam entre o item E8 e E22, com a exceção do item 15 “A escola alargou o processo de autoavaliação a uma equipa representativa da comunidade educativa”, cujos valores de correlação se enumeram, respetivamente:  $r=.459$ /  $p < 0,01$ ;  $r=.512$ /  $p < 0,01$ ;  $r=.537$ /  $p < 0,01$ ;  $r=.459$ /  $p < 0,01$ ;  $r=.607$ /  $p < 0,01$ ;  $r=.573$ /  $p < 0,01$ ;  $r=.587$ /  $p < 0,01$ ;  $r=.594$ /  $p < 0,01$ ;  $r=.667$ /  $p < 0,01$ ;  $r=.695$ /  $p < 0,01$ ;  $r=.632$ /  $p < 0,01$ ;  $r=.540$ /  $p < 0,01$ ;  $r=.604$ /  $p < 0,01$ .

No que concerne ao item E20 – “A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas”- apresenta-se correlacionado com as

variáveis a partir de E9 até E22, inclusive, à exceção dos itens E10 “A Direção da escola passou a adotar uma liderança mais democrática, envolvendo os Departamentos curriculares na conceção de um plano de melhoria”, E11 “Os professores desenvolveram o hábito de fazer a observação mútua da prática letiva” e E15 “A escola alargou o processo de autoavaliação a uma equipa representativa da comunidade educativa”, com os quais não descreve correlações significativas. Com os restantes itens aduzidos, os valores das correlações são  $r=.460/ p <0,01$ ;  $r=.570/ p <0,01$ ;  $r=.595/ p <0,01$ ;  $r=.545/ p <0,01$ ;  $r=.603/ p <0,01$ ;  $r=.632/ p <0,01$ ;  $r=.567/ p <0,01$  e  $r=.578/ p <0,01$ , respetivamente.

O item 21 - “A escola melhorou no desenvolvimento de um plano de formação para colmatar as necessidades dos professores”- é o que descreve menos correlações: E12 (A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores), E18 (A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento), E19 (A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança), E20 (A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas) e E22 (A escola melhorou no reforço da sua autonomia), com os seguintes valores:  $r=.508/ p <0,01$ ;  $r=.558/ p <0,01$ ;  $r=.540/ p <0,01$ ;  $r=.567/ p <0,01$ ;  $r=.574/ p <0,01$ , respetivamente.

O último item descreve correlações significativas com E12, E13, E17, E18, E19, E20 e E21. Assim, os inquiridos que admitiram que “A escola melhorou no reforço da sua autonomia”, correlacionam esta perceção com as variáveis “A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores” ( $r=.520$ ;  $p <0,01$ ), “A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens” ( $r=.520$ ;  $p <0,01$ ), “A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo” ( $r=.526$ ;  $p <0,01$ ), “A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento” ( $r=.592$ ;  $p <0,01$ ), “A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança” ( $r=.604$ ;  $p <0,01$ ), “A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas” ( $r=.578$ ;  $p <0,01$ ) e “A escola melhorou no desenvolvimento de um plano de formação para colmatar as necessidades dos professores” ( $r=.574$ ;  $p <0,01$ ).

## 7.2. Entrevista

No sentido de complementar os dados obtidos pelo questionário e consolidar as perceções sobre o **processo** de AEE (objetivo2), o **percurso da informação** veiculada pelo relatório da IGEC (objetivo 3), o **impacto e efeitos da AEE ao nível das práticas curriculares** (objetivo 4) e **comparar** o impacto e efeitos da AE das escolas intervencionadas duas vezes no 1<sup>o</sup> ciclo de avaliação (objetivo5), realizaram-se doze entrevistas a líderes intermédios de duas escolas/agrupamentos, conforme explicitado no capítulo da Metodologia. Seis entrevistados com responsabilidade de liderança intermédia pertenciam a uma escola/agrupamento onde se verificaram melhorias significativas entre a 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> avaliações externas (B) e outros seis pertencentes a uma escola/agrupamento onde não houve melhorias tão expressivas (A).

Inicia-se, aqui, a apresentação dos dados da 2<sup>a</sup> fase empírica, qualitativa e intensiva, que visa comparar, de forma estruturada, para cada categoria e subcategoria, os dados recolhidos por entrevista nas escolas/agrupamentos A e B, onde se realizaram os estudos de caso e se recolheram os dados para a análise documental. Na transcrição dos fragmentos textuais ilustrativos das posições dos entrevistados face às categorias e/ou subcategorias em análise, usaram-se as seguintes siglas: A/B (nome de código de cada escola) – seguido das iniciais de cada líder intermédio.<sup>16</sup>

### 7.2.1 Categoria do Antes da visita da Equipa de Avaliação Externa

#### A. Perceções das lideranças curriculares intermédias sobre a fase de preparação que antecedeu a visita da equipa de avaliação externa.

Nesta categoria, intentou-se perceber quais as perceções das lideranças intermédias relativamente à fase preparatória da visita da equipa de AEE (Categoria A), nomeadamente, no que respeita à relevância atribuída ao pré-aviso (A.1.a), o modo como os vários órgãos da escola se preparam para a visita (A.2.b) e a pertinência da introdução dos questionários de satisfação à comunidade educativa (A.3.c).

#### A.1. Perceções e opiniões relativas à importância do pré-aviso da equipa de avaliação externa.

##### a. Relevância atribuída ao pré-aviso da visita.

---

<sup>16</sup> Escola A: A-CDL (coordenador do departamento de línguas); A-CGD (coordenador de grupo disciplinar); A-CDT (coordenador de diretores de turma); A-CC (coordenador de ciclo); A-CP (coordenador de projetos); A-DT (diretor de turma). Escola B: B-CDE (coordenador do departamento de expressões); B-CGD (coordenador de grupo disciplinar); B-CDT (coordenador de diretores de turma); B-CA (coordenador de ano); B-CP (coordenador de projetos); B-DT (diretor de turma).

**Na escola A**, três entrevistados viram vantagens no pré-aviso, alegando que “facilita uma relação positiva entre a equipa avaliadora e a escola”, rentabiliza o tempo de permanência da equipa na escola, dá uma oportunidade à escola para pôr tudo em ordem, evitando surpresas; por outro lado, o Coordenador do departamento de Línguas considera que esse requisito não faz sentido, pois cada escola devia estar sempre preparada para receber visitas; o Coordenador de Projetos considera que a existência do pré-aviso permite limpar ou esconder o que não pode ser visto e o Coordenador de Diretores de Turma dá pouca importância ao pré-aviso, porque quando uma escola funciona mal, torna-se difícil ocultar os problemas:

*Certamente que é importante (...) que a escola seja antecipadamente avisada de uma intervenção que vem do exterior (...) facilita uma relação positiva entre a equipa avaliadora e a escola. As pessoas, estando avisadas, respondem e reagem de forma mais imediata. (A-CGD)*

*Do ponto de vista da equipa de avaliação externa, penso que o pré-aviso tem como objetivo rentabilizar o tempo de permanência na escola (...)do lado da escola inspecionada, aí... o pré-aviso soa a um alarme (...) ao que assisti...foi a uma espécie de operação de limpeza... Tratava-se de varrer para debaixo do tapete, ou seja, esconder aquilo que não devia ser visto (A-CP)*

*Penso que a intenção do aviso é (...) dar uma oportunidade à escola de pôr tudo em ordem e para evitar surpresas. (...) Dão tempo para tudo, só é apanhado quem quer (A-DT)*

*(...) é positivo, pois, permitiu focar alguma atenção neste aspeto (...) a direção não convocou nenhuma reunião preparatória, que acho que devia ter feito, e cada um fez a preparação à sua maneira. (A-CC)*

*(...)não atribuo grande importância ao chamado pré-aviso (...) os dados devem estar sempre disponíveis, (...) aliás contesto até a existência de um requisito chamado pré-aviso... (A-CDL)*

*(...) tinha mais a ver com a organização da parte documental que a equipa de avaliação externa pedia, para não perder tempo quando chegasse (...) nunca atribuí muita importância a esse pré-aviso. Para mim, se uma escola funciona mal, não é porque sabe com antecedência que é visitada por uma equipa de avaliação externa que consegue resolver (...) os seus problemas. (A-CDT)*

**Na escola B**, apesar de ser consensual a ideia de que os estabelecimentos devem estar sempre preparados para a eventualidade de uma avaliação externa, cinco entrevistados concordaram com a existência de um pré-aviso, na medida em que permite que sejam selecionadas as pessoas certas para os painéis, ter os registos em ordem e que é uma forma de preparar o terreno, uma questão de lisura, transparência, já que o objetivo não é sancionar, mas ajudar a melhorar. Contudo, um dos entrevistados não reconhece importância alguma ao pré-aviso, quando existe um processo de autoavaliação sistemático e enraizado:

*(...) não teve impacto nenhum (...) nesta escola temos por hábito nunca "preparar" ninguém. O processo de autoavaliação estava em curso há três anos. (B-CA)*

*(...) chama-se visita... ora se eles vêm fazer uma visita, têm de ser educados, logo, devem avisar que vêm e quando vêm (...) a escola deve estar sempre arrumada (...) para que não haja necessidade de fazer limpezas e embelezamentos na última hora... (B-CDE)*

*(...) a escola (...) deverá estar sempre preparada para a eventualidade de uma avaliação (...) o aviso prévio tem a vantagem de se poder convidar para os painéis as pessoas que se sentem mais à vontade... (B-CDT)*

*(...) as escolas devem estar sempre preparadas (...) devem ter todos os registos em dia (...) Parece-me bem que façam um pré-aviso dizendo quando vêm e ao que vêm (...) se a intenção não é sancionar, mas, creio eu, dar oportunidade às escolas de mostrarem o que fazem, como o fazem e ajudá-las a melhorar as suas práticas... tudo bem, acho correto! (B-CGD)*

*Estou totalmente de acordo com o pré-aviso ... É uma forma de preparar o terreno... a bem da transparência, claro... da parte da equipa, para não parecer que o objetivo é exclusivamente inspetivo ... é uma questão de lisura, sobretudo por parte da avaliação externa... (B-DT)*

*O aviso é importante para que as escolas possam organizar o restante trabalho... p. ex. não marcar reuniões para esses dias. De resto, não vejo nenhuma utilidade extra... toda a gente...deve estar sempre preparada para visitas inesperadas... (B-CP)*

## **A.2. Perceções acerca da preparação dos vários órgãos da escola.**

### **b. Descrição do modo de preparação dos vários órgãos.**

Na escola A, as opiniões dos entrevistados convergem na assunção de que a direção não convocou reuniões de preparação com os vários órgãos da escola; cada um preparou-se, verificando os documentos e *dossiers* ou relendo a legislação. Um dos entrevistados concluiu que a preparação consistiu na escolha, por parte da direção, das pessoas certas para passar uma imagem condizente com a imagem escrita nos vários documentos da escola, por ser a que mais conta para a AEE, e outro confessou algum amadorismo ao deixarem “acontecer”, por estarem cientes de que os pontos fracos suplantariam os fortes:

*Eu tenho ideia que não houve e não há hipóteses de fazer uma grande preparação. A preparação que eu fiz (...) foi ler, ou reler, alguns documentos – atas, projeto educativo... (A-CGD)*

*O órgão de gestão teve o cuidado de escolher a dedo os representantes (...) Tanto quanto possível era importante passar uma determinada imagem, através do que está escrito, em primeiro lugar... (A-CP)*

*Acho que todos fizemos por melhorar o que não estava tão bem. (...) houve cuidado por exemplo em verificar os livros de ponto, os PCT, reunir as atas, conferir os dossiers, etc. (A-DT)*

*(...) como a direção do agrupamento deixou tudo para a última hora, não organizou encontros preparatórios com os grupos a serem entrevistados, cada elemento teve que fazer a sua preparação sozinho lendo os documentos e trocando impressões com alguns colegas. (A-CC)*

*Aquilo que foi feito foi disponibilizar as diferentes fases de calendarização do processo... a partir daí, o órgão de gestão transmitiu aos representantes das diversas estruturas educativas intermédias quais eram os elementos que entendia serem os mais representativos das suas linhas de ação. (A-CDL)*

*Revimos toda a documentação (...) a legislação em vigor. Quanto ao resto, posso garantir-lhe, que deixamos que acontecesse (pausa) embora todos tivéssemos a perceção (...) que haveria sempre lugar à deteção dos chamados pontos fracos, que provavelmente seriam mais relevantes que os fortes. (A-CDT)*

**Na escola B**, as respostas indicam que houve uma cuidada preparação por parte de todos, através de reuniões, criação de grupos de trabalho, elaboração de guiões, grelhas, revisão de documentos, dados estatísticos, projetos em curso, uniformização de discursos, formas de estar e consultas do *site* da IGEC:

*Na altura da 1ª avaliação, no âmbito do projeto-piloto (...) considero que a inexistência de quaisquer orientações para o desenvolvimento do processo de autoavaliação nas escolas foi o que levou a que muitas, para não dizer a maioria, na nossa zona, tivessem tido insuficiente nesse domínio. É certo que houve melhorias (...) as escolas passaram a ler os domínios em que iriam ser avaliadas. (B-CA)*

*Na primeira... do projeto-piloto (...) houve reuniões para anteciparmos algumas das perguntas que nos iriam fazer, verificação de toda a burocracia inerente aos cargos, dossiers (...) Nesta última, houve reuniões para uma certa uniformização de discursos, formas de estar, (...) a IGEC tem no site tudo e... claro, consultámos... (B-CDE)*

*Houve uma enorme preocupação por parte de todos em rever os documentos existentes (...) nomeadamente dados estatísticos, atividades realizadas, projetos em curso... sei lá grelhas....lembro-me que também foi elaborado um guião com vários pontos que ajudaram bastante os professores a refletirem sobre as suas práticas, sobre a monitorização das aprendizagens .... (B-CDT)*

*Houve preparação, claro... sobretudo nesta segunda avaliação, em 2011 (...) a grande preparação foi entre a 1ª e 2ª avaliação (...) criaram-se grupos de trabalho... sobretudo ao nível da autoavaliação (...) houve reuniões de preparação, digamos, mas mais para uniformizarmos posições (B-CGD)*

*(...) os vários órgãos estão preparados, pois as escolas têm equipas que trabalham durante o ano letivo (...)* o grupo de autoavaliação, de avaliação interna, as várias coordenações... a minha experiência da passagem por várias escolas faz-me dizer isso (...) na maioria... é isso que se passa. (B-DT)

### A.3. Opiniões sobre os inquéritos de satisfação à comunidade educativa.

#### c. Considerações acerca da pertinência dos inquéritos de satisfação à comunidade educativa.

Na escola A, existe grande consensualidade no que concerne à aplicação dos inquéritos de satisfação, como uma metodologia bem pensada, adequada e que permitiria, pelo menos teoricamente, sinalizar os pontos fortes e fracos da organização. Porém, a generalidade dos entrevistados considera que a sua eficácia fica comprometida pela falta de sigilo, confidencialidade, dado que os inquéritos são distribuídos e recolhidos em mão, podendo dar azo a manipulação da amostra e dos resultados.

##### Aspetos favoráveis:

*Sim, acho que é uma fonte importante de informação para a equipa avaliadora preparar a sua intervenção. E senti que os avaliadores utilizaram a informação dos inquéritos, ou melhor, a partir da informação dos inquéritos, tentaram esclarecer dúvidas, o que lhes permitiu aproximarem-se do conhecimento da realidade.* (A-CGD)

*Teoricamente é uma metodologia mais adequada, permite perceber com mais exatidão onde estão os pontos fortes e fracos da organização (...)* (A-CP)

*...acho que o inquérito de satisfação é bem pensado, desde que as pessoas sejam honestas...penso que é uma metodologia válida - melhor do que a anterior (...)* (A-DT)

##### Limitações/críticas:

*(...) depende muito da amostra... também houve a preocupação (...) de escolher determinadas turmas para recolher os pontos de vista dos encarregados de educação (...) Talvez uma tentativa de direcionar o próprio diagnóstico... Aliás, houve aspetos menos bons que (...) milagrosamente, isso não vinha espelhado nos resultados dos inquéritos. Bom, eu não sei quem os tratou.* (A-CP)

*(...) não havia sigilo nenhum...preenchiem-se na sala dos professores, no bar, até na sala de DT e eram recolhidos em mão... as pessoas olhavam para a folha... dá para ver onde estão as cruzes, (...) eu não percebo o que custava à IGEC vir aplicar e recolher os inquéritos...* (A-DT)

*Esse grau de satisfação foi medido de uma maneira muito estranha... parecia que nos andavam a vigiar... a direção, entenda-se, a dizer onde devíamos pôr as cruzes... e os resultados (pausa) até chocavam pela hipocrisia (...) houve manipulação da amostra e... claro, dos resultados...* (A-CDT)

Na escola B, os inquéritos de satisfação são percecionados como úteis, na medida em que permitem um pré-retrato, um instantâneo, uma primeira imagem da escola, no sentido de dar mais transparência e rigor ao processo de recolha de dados, por parte dos avaliadores. Todavia, e tal como acontecia na escola A, ressalva-se a falta de sigilo, de confidencialidade, de garantia de verdade no número de inquéritos recolhidos e no processo de amostragem, que pode levar a que esse instantâneo constitua uma fraude:

Aspetos favoráveis:

*Até os considero úteis para permitirem dar aos inspetores uma primeira imagem da escola, na voz de quem lá trabalha, estuda... (B-CA)*

*Eu acho muito bem, porque eram inquéritos feitos pela IGEC a toda a comunidade educativa para se ter uma primeira imagem da escola e isso daria (...) para cruzar com os documentos de referência que estão na página do agrupamento e depois, já durante a visita... com as entrevistas... (B-CDE)*

*Sim, acho bem (...) porque, de facto ajuda a entender o grau de satisfação sobre alguns temas. (B-DT)*

*Eram necessários (...) para dar mais transparência ao processo de recolha de informação (...) a própria equipa de avaliação precisa deste pré-retrato... Sei que houve a preocupação de rigor e transparência, por parte do agrupamento (B-CDT)*

*Claro que vejo vantagens, até porque estes inquéritos (...) visam dar uma pré-imagem da escola que depois será aprofundada no terreno pela equipa de avaliação com as entrevistas ... (B-CGD)*

Limitações/críticas:

*O problema está na falta de confidencialidade (...) no nosso caso, não tenho nada a dizer dos resultados, acho que a fotografia foi bem real... mas deve haver sítios onde (...) Bem, falta sigilo, respeito pela liberdade de expressão...só a IGEC é que deveria tratar os dados, pronto... (B-CA)*

*(...) tem de haver garantia absoluta de que são aplicados a toda a comunidade e a confidencialidade que falhou! (B-CDE)*

*(...) a IGEC é que devia acautelar todas estas situações... sem falar no tratamento dos dados... se uma escola primar pela honestidade, tudo bem, se não... a fotografia... o instantâneo pode ser uma fraude... (B-CDT)*

*(...) não sei se os inquiridos respondem de forma séria (...) e depois, que garantia tem a equipa de avaliação externa de que houve rigor, verdade, por exemplo na quantidade de inquéritos recolhidos? (B-DT)*

*Os questionários (...) considero-os maus pela escala de classificação que usam (...) muitos adultos não entendem a escala, quanto mais os alunos. Por outro lado, nesta escola os questionários não são passados a todos os intervenientes... há questionários por amostragem...ainda que perceba a necessidade... (B-CP)*

### 7.2.2. Categoria do durante a visita da Equipa de Avaliação Externa

Nesta categoria, apresentamos excertos discursivos que ilustram as posições dos entrevistados relativamente à visita, propriamente dita, da equipa de avaliação externa à escola/agrupamento (Categoria B), através das suas perceções quanto ao processo de recolha de evidências conducentes a uma imagem real da escola (B.1a), às reações da direção, professores, alunos e pessoal não docente (B.2.b) e à competência profissional e científica da equipa de avaliação (B.3.c).

#### B. Perceções das lideranças curriculares intermédias sobre a fase da visita à escola/agrupamento.

##### B.1. Perceção acerca do processo de recolha de evidências com vista à obtenção de uma imagem real da escola.

###### a. Descrição do processo de recolha de evidências conducentes a uma imagem real da escola.

###### Os dias da visita:

Na escola A, as respostas aventadas indicam que os 2/3 dias da visita foram suficientes para aceder a uma visão parcial e não a uma perceção da vida real da escola. Referem que a situação ideal seria ver a escola a funcionar, o que exigiria mais tempo para aprofundar as vivências, comparar dados... fazer uma avaliação isenta, rigorosa e não frugal:

*(...) não sei bem se teriam sido suficientes... certamente nestas coisas não haverá uma medida ideal, mas parece-me que foram muito produtivos. (A-CGD)*

*Se a equipa pretende recolher apenas evidências sobre alguns aspetos predefinidos, pode ser suficiente...mas o ideal seria ver a escola a funcionar em estado natural. (A-CP)*

*(...) é suficiente...claro que se a intenção fosse procurar para penalizar, esse período é muito pequeno (...) e ficariam pelo menos uma semana a ver documentos ou por exemplo a ver a direção trabalhar, a resolver os assuntos, ou a analisar as estruturas intermédias ou os professores a dar aulas. (A-DT)*

*(...) foram recolhidas informações que podem refletir parcialmente a vida real da escola (pausa) pois mesmo quem a vive não consegue abarcar todas as vivências educativas. (A-CC)*

*O tempo dedicado à avaliação é fugaz, por isso não pode traduzir uma realidade multifacetada em tantos e tantos vetores... faz lembrar um pouco o serviço nacional de saúde: Next... O que é preciso averiguar em rigor é se o objetivo da AEE é produzir um relatório num tempo determinado ou produzir uma avaliação isenta, rigorosa, fiel...? (A-CDL)*

*Se pretenderem fazer um estudo mais aprofundado das evidências, ou, digamos... confrontá-las com os interlocutores dos vários painéis, comparar dados (...) não acho que esse tempo chegue para se obter uma perceção da vida real da escola. (A-CDT)*

**Na escola B**, houve uma certa consensualidade nas posições assumidas pelos entrevistados, ao admitirem que o tempo foi suficiente para obter uma visão global, uma vez que, quando chegam à escola, os avaliadores já têm uma imagem, proveniente dos inquéritos de satisfação, dos resultados escolares e outros documentos que cruzam com as evidências recolhidas nesses 2/3 dias. Por outro lado, dois entrevistados lamentam que a AEE não faça observação de aulas, outros dois reconhecem que o prolongamento da avaliação prejudicaria o normal funcionamento das atividades letivas (substituições, permutas...) e um refere que a AEE prioriza os resultados, negligenciando o processo e o contexto:

*Por um lado, concordo com os inquéritos de satisfação, os avaliadores já chegam com uma determinada imagem da escola. (...) Por outro lado, acho que é tudo a correr, cruzam informação dos dossiers com as entrevistas dos painéis (...) Mas continuo a dizer que os três dias dão p'ra ver os resultados que estão à vista...mas o que está na caixa preta (...) [a] sala de aula... ninguém lá entra, nem a inspeção nem os próprios colegas... ou pelo menos é raro... (B-CA)*

*(...) os três dias foram suficientes para cruzarem informação (...) a não ser que eles fossem às aulas... mas não querem, é um trabalho muito burocrático (...) obedecem a ordens centrais (risos). (B-CDE)*

*(...) foram suficientes. Os documentos existiam, a equipa de avaliação quando se apresentou na escola sabia bem o que queria pedir... No caso particular da nossa escola, havia muitos vídeos das atividades realizadas. (...) mais do que esses três dias é certamente prejudicial para o bom funcionamento das atividades letivas. (B-CDT)*

*(...) são suficientes (...) os avaliadores quando chegam já trazem uma imagem da escola por uma série de coisas: olhe, os resultados, o PE e outros documentos de referência que estão na página da escola e... ainda para mais agora com os inquéritos de satisfação à comunidade... é uma imagem quase completa, (B-CGD)*

*Sim, penso que o mais importante é visto e (...) se a visita fosse mais prolongada, eu acho que acabava por perturbar o funcionamento da escola... é que é preciso substituir aulas, permutas (...) (B-DT)*

*Suficientes para uma visão global (...) um instantâneo (...) Se o instantâneo for mau, está a ver... lá vai o trabalho de sapa de muitos nós. Isto está feito para os resultados, querem lá saber do processo, do tão falado contexto... (B-CP)*

**A constituição dos painéis:**

**Na escola A**, a generalidade dos entrevistados considera, com alguma ironia, que a constituição dos painéis é “combinada”, de forma intencional, pela direção, dando assento aos que estão em linha com a imagem que se quer dar, de forma a minorar as surpresas que adviriam da pluralidade e confronto de ideias. Um dos entrevistados alude mesmo ao efeito perverso das entrevistas em painel, tendo em conta que a copresença pode inibir a assunção da verdade, embora um outro admita que os painéis asseguraram a almejada diversidade de representantes da comunidade educativa:

*Foram vários os painéis e penso que, em termos de abrangência, toda a comunidade esteve devidamente representada, ninguém ficou de fora. (A-CGD)*

*(...) a impressão que tenho dos painéis (...) foi muito cuidadosa e intencional...foram escolhidas pessoas que davam garantias de boas entrevistas, ou pelo menos, de não aproveitarem a oportunidade para dizer mal do que corre mal... (A-CP)*

*Uma imagem verdadeira da escola não pode ser previamente combinada. É preciso acompanhar o dia-a-dia da escola. Falar individualmente com os professores, ouvir as suas dificuldades e anseios...enfim...sentir o ambiente da escola e de quem lá está. E não esquecer os alunos...normalmente estes dizem tudo o que acham sem problemas...de forma clara e aberta. (A-DT)*

*Nos painéis está quem a direção quer e que, obviamente sabe a cartilha de cor... devia ser dada oportunidade a quem quisesse integrar os painéis (pausa), o confronto de ideias e de visões sobre a escola e aquilo a que se chama o clima da escola é desejável. (A-CC)*

*A minha convicção é que a própria avaliação em painel pode ter um efeito perverso: a presença de uns é tampão na boca de outros... no entanto ao assegurar alguma diversidade, eh... creio que o processo apresenta aqui uma strength, isto para usar a terminologia SWOT... (A-CDL)*

*(...)os representantes de disciplina, que não acumulavam com a coordenação de departamento, o caso de várias disciplinas, deveriam ter sido todos ouvidos. E isto porquê? Porque há disciplinas onde talvez fosse pertinente refletir sobre o insucesso em determinados anos face ao sucesso noutros. (A-CDT)*

**Na escola B**, existe um assinalável consenso em torno da diversidade e abrangência dos painéis. Porém, questiona-se se a imagem transmitida é realmente verdadeira, na medida em que depende da escolha de pessoas da confiança dos diretores para os vários cargos, do rigor das respostas dos entrevistados, mas também do processo de amostragem, sobretudo dos alunos e encarregados de educação, nem sempre abrangente ou representativa da realidade:

*(...) a Direção pediu aos coordenadores que (...) decidissem quem devia integrar os painéis... até porque há os colegas que são extraordinariamente competentes nos cargos que ocupam, mas ficam ansiosos nestas situações (...) e, claro, os que tinham cargos unipessoais, tiveram mesmo que estar... mas foi pacífico... Até os professores sem cargo, foi uma seleção muito representativa e coerente. (B-CA)*

*(...) Como muitos cargos ... são por nomeação, estão nos painéis as pessoas da confiança da direção (...) quanto aos alunos e encarregados de educação, se a escolha obedecer a um critério ... dos que ficam melhor no retrato (...) aí os resultados são os esperados, pelo menos pela direção... (B-CDE)*

*Sim, sem dúvida. Estavam elementos de toda a comunidade educativa...professores com cargos, professores contratados, alunos de todos os ciclos, representantes dos encarregados de educação, funcionários (...) até a autarquia... mas isso não sei bem, é outra secção (risos)...(B-CDT)*

*Os painéis são muito diversificados (...) se os entrevistados falarem verdade (risos) a imagem da escola será a verdadeira (...) há uma coisa que não tenho a certeza... é o processo de amostragem dos alunos, encarregados de educação... é complicado, fica sempre a dúvida se é uma amostra que cobre a totalidade da população... (B-CGD)*

*Sim, os painéis estão bem organizados, agora quanto à verdadeira imagem da escola (...) sabemos como funciona... é sempre muito relativo. (B-DT)*

*Transmite uma imagem relativamente verdadeira (...) em relação a alunos e pais, depende de quem está (...) os alunos e pais que estão nos painéis não constituem uma amostra do leque real. (B-CP)*

### **Seleção dos entrevistados:**

Na escola A, só dois inquiridos concordam ter havido uma seleção justa e nada obscura dos entrevistados. Os outros quatro referem que a seleção não foi totalmente justa e transparente, uma vez que foi feita unicamente pelo diretor, sem auscultar os departamentos curriculares, com a intenção de garantir o que a hierarquia achou que servia melhor os seus interesses:

*(...) para além dos órgãos de gestão e das várias estruturas educativas, estiveram representados os pais, os alunos, os professores e a forma como foram selecionados não teve nada de obscuro. (CGD)*

*(...) a seleção foi feita com intenção...possivelmente justa, do ponto de vista da gestão (...) Alguém que dê um mínimo de garantias de que não vai fazer má figura (...) não seja demasiado contestatário (A-CP)*

*O departamento é que elegeu quem o devia representar. Parece-me bem. A-DT)*

*(...) foram selecionados de forma não transparente, pois obedeceu apenas ao parecer do diretor e não à dos departamentos curriculares. (A-CC)*

*Acho que deveria ter-se partido para uma definição de perfil, o que aliás foi a prática para a seleção do representante do departamento de línguas, mas não foi noutros... (A-CDL)*

*(...) não posso afirmar que a seleção tenha sido totalmente justa e transparente. Enfim, correspondeu ao que a hierarquia achou melhor. (...) acho que deveriam ouvir delegados de turma de diferentes anos, sorteando turmas (...) o caso dos alunos com NEE... (A-CDT)*

**Na escola B**, este item granjeou um elevado consenso e uma clara concordância, visto todos os respondentes terem considerado justa e transparente a seleção dos entrevistados, sem qualquer tipo de imposição ou restrição, embora um entrevistado tenha observado que a transparência é um desiderato difícil de atingir, quer da parte dos entrevistados quer da própria avaliação externa, e outro tenha posto reservas quanto aos critérios que presidiram à seleção da amostra dos alunos e pais:

*Foi justa e transparente. Cada departamento estava representado pelo respetivo coordenador. Em reunião de departamento solicitou-se a participação de professores do quadro, professores contratados, que se disponibilizaram para integrar esses painéis, não houve qualquer tipo de imposição... (B-CDT)*

*(...) nada é transparente...nem a equipa de avaliação externa nem os entrevistados. (B-DT)*

*A seleção foi justa e transparente em relação aos professores, funcionários e Conselho Geral... relativamente a pais e alunos percebe-se que tem de haver uma amostra... (B-CP)*

### **Condução das entrevistas:**

**Na escola A**, não existe total consenso, embora a maioria confesse que lhe foi dada livre voz para expressar as suas opiniões. Todavia, dois entrevistados referem que tal direito lhes foi cerceado, outros confessam que os deixavam falar, mas nada foi registado no relatório, e um entrevistado considerou que a atitude dos avaliadores se pautou pela arrogância e observações irónicas:

*(...) gostei muito da forma como foi conduzida a sessão pelos avaliadores (...) foram muito corretos e hábeis a recolher a informação de que necessitavam e souberam ouvir e valorizar as opiniões. (A-CGD)*

*(...) apesar de diretivos, também não gravei a impressão de que tivessem impedido os entrevistados de expressarem as suas opiniões. Até achei que pediram mais do que dados, várias opiniões... (A-CP)*

*Eu disse tudo o que queria.... (A-DT)*

*Eu disse tudo o que tinha a dizer, mas no relatório da avaliação externa não vi contempladas algumas indicações que apresentei (...) a formação científica (...) na designação para cargos. (A-CC)*

*De todo... aliás fui também entrevistada, na qualidade de coordenadora e essa oportunidade não me foi dada ... o que aqui falhou foi a participação equitativa dos elementos do painel (o chamado tempo de antena) ... uns usaram e abusaram e os entrevistadores mostraram-se indiferentes... (A-CDL)*

*(...) alguns entrevistadores conduziam as entrevistas com alguma arrogância e eram irónicos nas suas observações.... isso acabou por deixar as pessoas de certa forma desconfortáveis... (CDT)*

**Na escola B**, o consenso é geral e a concordância clara na assunção de que os entrevistadores deixavam que os entrevistados expressassem livre e democraticamente a sua opinião, com algum espaço para discussão. Contudo, um dos entrevistados adverte que se ouviram vozes discordantes e um outro fala de branqueamento no sentido de que para os avaliadores só é relevante verificar se houve melhorias entre as duas avaliações:

*(...) adorei estar no painel (...) faziam as perguntas que tinham a fazer, porque eles trazem um menu específico, mas depois deixam falar livremente. (B-CA)*

*(...) parecia uma conversa, eram pouco formais, embora soubessem muito bem o que queriam perguntar... mas o que eu quero dizer é que nos deixavam falar à vontade... (B-CDE)*

*No meu caso e no meu painel (...) respondi ao que me perguntaram e nunca me puseram um travão... Sou-lhe franca... mas, do que ouvi... e dependendo das pessoas... as opiniões variaram. (B-CDT)*

*(...) notava-se que tinham um rol de perguntas a fazer e (...) sim, eles deixavam falar os entrevistados, até permitiam alguma discussão ... (B-CGD)*

*(...) penso que as perguntas feitas deixavam sempre uma margem para os entrevistados darem a sua opinião. O problema está no que é relevante para os avaliadores, porque (...) arriscava a dizer que há muito branqueamento... não lhes interessa verificar que entre uma avaliação e a seguinte não houve melhorias... é, no fundo, o trabalho deles que está em causa (risos). (B-DT)*

*Deram, deram, sim senhora, nada a dizer... total e completa livre voz ... os da segunda avaliação foram mais democráticos, digamos (faz aspás com os dedos) ... era uma coisa mais natural... (B-CP)*

## **B.2. Perceção das reações da direção, professores, alunos e pessoal não docente.**

### **b. Caracterização das reações, durante a visita dos avaliadores externos.**

**- da direção:**

**Na escola A**, as respostas convergem na conceção de que a direção reagiu com uma natural preocupação e cautela para que tudo corresse bem, embora um dos entrevistados referisse que a

calma da direção era aparente, pois sabia que nem tudo estava bem, nomeadamente, a fuga de alunos, o abandono e os resultados escolares:

*Penso que a direção foi (...) quem teve todo o trabalho na preparação e no acompanhamento da ação e fiquei com a perceção de que colaborou ao máximo. Só não faziam o que não podiam, a preocupação era tal que quase adivinhavam o que os avaliadores queriam... (A-CGD)*

*A direção, como responsável máxima, logicamente estava apreensiva e isso notava-se...uma preocupação para que tudo corresse bem. (A-CP)*

*Penso que se esforçaram por ter tudo bem, em ordem... e também não notei muita ansiedade ou nervosismo... estiveram bem ou ...se calhar... disfarçaram bem (risos). (A-DT)*

*A direção reagiu com cautela, selecionando os entrevistados que iam constituir os painéis sem grande transparência e, depois, manteve uma calma (pausa), que me pareceu aparente, porque eles sabem que não está tudo bem... há alunos a sair, um certo mal-estar, os resultados (...) (A-CC)*

*Com uma circumspecta naturalidade... e algum make up... estou a lembrar-me da questão do abandono escolar ... (A-CDL)*

*A direção reagiu com naturalidade (...) Houve uma natural preocupação, mas nunca demonstrou qualquer tipo de receio. (A-CDT)*

**Na escola B**, todos os respondentes foram unânimes em considerar que a direção revelou segurança e tranquilidade, porque tem o controlo de tudo e confia nos elementos que compõem os painéis, embora acusasse uma certa ansiedade e apreensão iniciais, por se tratar de uma avaliação efetuada por pessoas exteriores à escola:

*Há sempre aquele nervosismo... são pessoas estranhas à escola... está em causa uma avaliação..., mas a nossa Direção mostrou sempre muita segurança. (B-CA)*

*Tranquilos... todos (...) Sabe que quando se tem consciência de que se faz quase sempre o melhor pela instituição e há um clima de confiança entre líderes e liderados, é tudo mais pacífico... (B-CDE)*

*(...) sabe que estávamos todos a torcer pela cor da camisola.... estávamos todos apreensivos... a direção também obviamente.... (B-CDT)*

*(...) a direção mostrava ou aparentava (risos) ... serenidade. (B-CGD)*

*A direção reage da forma que tem de reagir (risos) ... É muito simples... a direção controla tudo... sabe quem tem nos painéis... são de resto pessoas da sua confiança ... o que não quer dizer competência (pausa) e o grau de imprevisibilidade é mínimo... (B-DT)*

*Pelo menos alguma ansiedade mas, depois ... como o primeiro painel foi o da comissão de autoavaliação, e correu muitíssimo bem... (B-CP)*

**- dos professores:**

**Na escola A**, a variedade de perceções vai da ausência à presença de constrangimento, por parte dos professores, contudo, a opinião geral é de que a reação não foi absolutamente natural, pois todos os professores que tinham sido designados para os painéis sentiam o ónus da responsabilidade que a direção lhes tinha confiado. Os restantes tiveram um comportamento de total alheamento, pois o processo passava-lhes ao lado:

*Aí notei que houve alguma preocupação (...) mas a reação foi também de colaboração. Penso que toda a gente gosta de dar boa imagem do seu agrupamento e há sempre um certo nervosismo, a ansiedade de quem quer que as coisas corram bem. (A-CGD)*

*(...) tinha-lhes sido passada a mensagem de que a escola estaria sob observação e que era necessário algum cuidado na conduta (...) sim, de facto, as reações não eram tão naturais (A-CP)*

*Tudo igual. Não notei nenhum constrangimento. (A-DT)*

*Os que faziam parte dos painéis via-se que andavam apreensivos, perguntavam: “já foi o teu painel?”,*

*“Como é que correu?” (...) Depois havia os que nem deram por nada, a maioria, aqueles que não lhes deixam ter voz... (A-CC)*

*(...) os que faziam arte dos painéis, sabiam que tinham sido de certo modo eleitos para lá estar e sabiam que não iam comprometer em nada a direção, ou a escola ... os outros... passou-lhes tudo ao lado... (A-CDL)*

*Os professores sentiram-se naturalmente constrangidos. (A-CDT)*

**Na escola B**, os professores reagiram com nervosismo, ansiedade e algum receio de não saberem, porventura, responder a alguma pergunta dos avaliadores, ciosos da responsabilidade da missão que lhes tinha sido confiada; os professores não convocados para os painéis são descritos como não tendo registado qualquer alteração ou ficando «nervosos por solidariedade» (B-CP):

*Houve aqueles que nem se aperceberam do facto (...) Depois houve aqueles que sentiam o peso da responsabilidade. Sentiam-se como se fossem a exame, está a ver? (B-CA)*

*Há sempre aquele nervosismo habitual, sobretudo dos que foram recrutados para os painéis (risos), acho natural alguma ansiedade (...) não queremos ficar mal, temos espírito de missão. (B-CDE)*

*Sim (...) algum nervosismo... (CDT)*

*Notei, claro... e é normal que assim seja (...) É muita responsabilidade às costas... todos sabemos que o relatório final tem, em princípio (risos), pedacinhos da nossa intervenção! (CGD)*

*(...) na avaliação externa de uma escola o que menos importa são os professores, por isso não há constrangimento (...) há sempre algum nervosismo (...) ninguém gosta de dar parte de fraco... (B-DT)*

*Nervosos também e ansiosos, com medo de não saberem responder a alguma coisa (...) os dos painéis (...) os outros, depende... alguns estavam nervosos por solidariedade. (B-CP)*

#### - dos alunos:

**Na escola A**, é consensual a opinião de que os alunos reagiram com naturalidade à presença dos avaliadores externos, excetuando o caso dos que tinham sido indicados para os painéis e que revelaram alguma preocupação:

*Não me recordo de nada assinalável quanto à reação dos alunos. (A-CGD)*

*Eu penso que a maioria dos alunos não sabia o que se estava a passar. (A-CP)*

*Para mim, foi tudo igual. Não me pareceram diferentes do habitual. (A-DT)*

*(...) uma ligeira preocupação dos alunos (...) os que tinham sido escolhidos para ir à entrevista... (A-CC)*

*Normal... mas não tenho elementos para responder. (A-CDL)*

*Os alunos? À exceção dos envolvidos, reagiram sempre bem. (A-CDT)*

**Na escola B**, a opinião geral foi que os alunos reagiram muito bem à presença dos avaliadores externos, embora se notasse uma natural ansiedade e nervosismo junto dos que foram escolhidos para as entrevistas em painel:

*Estavam tranquilos, reagiram com muita normalidade e até achavam piada a serem entrevistados pelos “inspetores”... alguns até foi nos intervalos, escolhidos aleatoriamente... (B-CA)*

*(...) os que foram selecionados para os painéis, estavam ligeiramente ansiosos. (B-CDE)*

*Sentiu-se que os alunos que iam integrar os painéis estavam um pouco apreensivos (...) (B-CDT)*

*(...) os que foram selecionados para os painéis, estavam à vontade, com tranquilidade, mas também com alguma (...) ansiedade, devido (...) ao sentido de responsabilidade! (B-CGD)*

*(...) mesmo os que foram escolhidos para as entrevistas dizem que correu tudo muito bem. (B-DT)*

*Muito nervosos antes de estarem no painel... (sorriso). Os que não foram ao painel, não era nada com eles, fizeram tudo normalmente. (B-CP)*

**- pessoal não docente:**

Na escola A, regista-se uma apreciação irónica, relativamente à postura habitualmente relaxada do pessoal não docente, contudo, admite-se que a passagem dos avaliadores externos tornou-os mais zelosos, apumados e arrumados:

*Eu acho que sim (...) os funcionários são sempre naturais, às vezes até de mais... (risos)! (A-CGD)*

*Andaram sempre tão atarefados, a varrer, a assegurar que os espaços estavam sempre limpos... (A-CP)*

*(...) acho que estiveram iguais, talvez um pouco mais zelosos... o que nem sempre acontece. (A-DT)*

*Senti que estavam bastante preocupados (...) a distribuir sorrisos aos senhores inspetores. Eles estavam bem treinados... mas também havia aqueles que já são tão relaxados no dia a dia que não se passou literalmente nada! (A-CC)*

*Creio que sim... passou-me ao lado... ou melhor... acho que andavam mais apumados. (A-CDL)*

Na escola B, nota-se a mesma ironia relativamente à reação do pessoal não docente, considerando-se que a presença dos avaliadores externos em nada alterou a sua relaxação habitual, apesar de dois entrevistados referirem ter notado algum nervosismo que se traduziu em mais operacionalidade:

*Realmente, tiveram o comportamento habitual... eles já tinham preenchido os inquéritos, por isso já sabiam o que a equipa de avaliação cá vinha fazer... (B-CA)*

*Sinceramente, não prestei muita atenção... por isso, devem ter estado no seu estado normal. (B-CDE)*

*O pessoal não docente é extremamente profissional quando quer (...) mas, claro, à semelhança de todos... também um pouco nervosos... (B-CDT)*

*(...) eles estão sempre bem, nada os faz acelerar o passo (risos)... (B-CGD)*

*(...) o pessoal não docente acaba por estar mais nervoso e também mais operacional (risos)... (B-DT)*

*(...) são relaxados em qualquer situação, nem que viesse o papa! (B-CP)*

### **B.3. Perceções acerca da competência profissional e científica da equipa de avaliação.**

#### **c. Referência à competência profissional e científica da equipa de avaliação.**

Na escola A, cinco entrevistados não questionam a competência científica e o profissionalismo dos avaliadores externos, alegando terem feito um trabalho cuidadoso e serem conhecedores das leis e do contexto educativo, ao invés do coordenador de ciclo que refere notar-se um distanciamento da realidade educativa, supostamente devido ao trabalho de gabinete, e da coordenadora do departamento de línguas que não quis opinar sobre competência científica, uma vez que a tarefa dos avaliadores se limitava ao preenchimento de um caderno de encargos, com vista à emissão de um relatório:

*(...) fiquei com a ideia de grande competência profissional e de terem realizado um trabalho muito cuidadoso. (A-CGD)*

*Parecerem-me profissionais conhecedores da realidade...do contexto educativo...e das leis...Passaram uma imagem de determinação e de competência. (A-CP)*

*Pareceram-me informados, sabiam o que estavam a dizer e a fazer...pareceram-me bem. (A-DT)*

*(...) via-se que estavam preparados para exercer as funções inspetivas ou avaliativas ...A-CDT)*

*(...) penso que a competência científica era satisfatória. No entanto pareceu-me haver um certo distanciamento da realidade concreta, penso que ... causada pelo trabalho de gabinete. (A-CC)*

*Não opino sobre a competência, estavam preocupados em emitir um relatório... É como se tivessem um caderno de encargos...têm parâmetros a preencher e vão fazendo perguntas só sobre aquilo que não está preenchido. É por isso que nem toda agente diz o que quer... (A-CDL)*

Na escola B, os avaliadores da 2ª avaliação externa são considerados mais competentes e profissionais que os da primeira avaliação, com objetivos mais formativos, menos inquisidores e menos formais. A única voz discordante foi a do diretor de turma que os considerou mais tecnocratas e burocratas, fixados unicamente em atribuir uma classificação:

*(...) estes avaliadores foram mais profissionais, porque não estavam sempre a falar de papéis, onde isso estava escrito... houve uma grande evolução (...) as entrevistas têm uma vertente mais formativa (...) Do*

*ponto de vista científico, também os achei competentes, ... usavam aqueles chavões habituais, tipo valor acrescentado (faz aspas com os dedos), mas até explicavam. (B-CA)*

*Os da 1ª avaliação deste primeiro ciclo (...) eram técnicos, tinham competência técnica (...) Estes de 2011... sim, foi em 2011... demonstraram competência científica, sabiam do que falavam, não era só debitar perguntas, esforçavam-se até por as tornar quase naturais (B-CDE)*

*Quanto a mim, achei-os muito profissionais e competentes. (B-CDT)*

*Nesta 2ª... já foram muito diferentes... nada a dizer... demonstraram competência científica, via-se que falavam com propriedade e também foram muito profissionais... menos inquisidores... uma espécie de mediadores (...) entre nós-escola e... portanto... o relatório que iriam produzir! (B-CGD)*

*(...) achei que tinham competência científica, ou pelo menos seguiam o menu (faz aspas gestualmente)... agora do ponto de vista profissional, eram mais tecnocratas-burocratas do que humanistas... pareceu-me sempre que tinham objetivos de classificar e muito menos de formar, ajudar a melhorar. (B-DT)*

*Só posso dizer que foram competentes, de uma enorme correção, atenciosos e mesmo menos formais (...) considero que tivemos muita sorte com a equipa ... esta segunda. (B-CP)*

### **7.2.3. Categoria do após a visita da Equipa de Avaliação Externa**

Nesta categoria, analisamos as posições das lideranças curriculares intermédias acerca do relatório da IGEC, após a intervenção avaliativa (Categoria C), mormente no que concerne ao tipo de linguagem utilizada no relatório (C.1.a), grau de fidelidade dos pontos fortes e fracos apontados à escola/agrupamento (C.2.b) e a relação dos resultados da avaliação externa com a perceção social acerca da escola (C.3.c).

#### **C. Posicionamento das lideranças curriculares intermédias face ao relatório da IGEC.**

##### **C.1. Posições em relação ao tipo de linguagem utilizada no relatório da IGEC.**

###### **a. Identificação do registo linguístico usado no relatório.**

**Na escola A**, as posições assumidas revelam um alto consenso, em torno da questão do registo linguístico utilizado no relatório. Efetivamente, os entrevistados consideram que o relatório usa uma linguagem técnica e formal, com o objetivo de uniformizar as abordagens dos universos intervencionados, embora, no entender da coordenadora do departamento de línguas, haja um tecnocratismo exagerado que obedece a um figurino de campos abertos, com cinco hipóteses de preenchimento:

*Penso que não é um tipo de linguagem muito fácil, exige leitura e releitura (...) Parece-me que houve preocupação pela objetividade (...) O relatório traduz uma visão muito fundamentada e ampla. (A-CGD)*

*O relatório é um documento técnico e a linguagem utilizada é adequada. No entanto, é de fácil compreensão pelos atores do cenário educativo, na minha opinião. (A-CP)*

*Era um bocado formal... naquele sentido de obedecer a uma espécie de figurino (...) para lhes facilitar a tarefa e também para não haver linguagens diferentes na abordagem das escolas. (A-DT)*

*Penso que a indicação por áreas ajuda a situar os aspetos positivos e menos positivos. (A-CC)*

*No comments...é como se os campos estivessem abertos, com duas hipóteses de preenchimento, ou se calhar com cinco. (A-CDL)*

*(...) a linguagem utilizada no relatório (...) obedece a parâmetros iguais para todos os universos intervencionados (...)é muito técnico, mas também compreendo que tem de ser assim... se não, faziam relatórios muito personalizados e não dava para comparar... (A-CDT)*

**Na escola B**, existe a constatação de que o relatório da IGEC utiliza uma linguagem técnica, pré-formatada, formal, uniformizada e, por outro lado, a crítica quase generalizada à adoção deste registo despersonalizado, como se as escolas vestissem uniforme, carecessem de identidade, fossem todas iguais:

*Quanto aos relatórios, sei que quem os faz tem uma malha muitíssimo apertada. Utilizando uma linguagem técnica, pré-formatada, é mais simples fazer relatórios... E depois parecem todos irmãos uns dos outros... Não são nada personalizados, lá isso não... (B-CA)*

*(...) não concordo muito com esta linguagem demasiado formal... como se as escolas não tivessem identidade, usassem todas o mesmo uniforme... e isso não é verdade... de modo algum! (B-CDE)*

*(...) está escrito numa linguagem muito formal (...) compreendo que deve haver uma certa uniformização de critérios na redação de todos os relatórios, porque são equipas diferentes (...) devem bater nos mesmos pontos, usar a mesma terminologia... (B-CDT)*

*Eu acho-os todos muito parecidos (...) acho que essa uniformização linguística tem a ver com o respeito ou observância das regras impostas. Está tudo pré-determinado ... (B-DT)*

*Um relatório daqueles tem de ser minimamente formal... o que me parece é existirem repetições a mais no conteúdo... aquelas frases recorrentes, do tipo, em linha com os resultados esperados.... (B-CP)*

## C.2. Posições em relação aos pontos fortes e fracos identificados no relatório.

**b. Relação entre os pontos fortes e fracos identificados no relatório com a realidade percebida na escola.**

Na escola A, apenas o coordenador do grupo disciplinar considera que o relatório identifica fielmente os pontos fracos e fortes do agrupamento. A maioria, isto é, os restantes cinco líderes intermédios são de opinião que o relatório retrata parcialmente a realidade percebida, uma vez que só reconhecem fidelidade e rigor às fragilidades apontadas, sendo necessário uma análise mais profunda das causas dos problemas e das propostas reais de solução. Por outro lado, no entender destes, os pontos fortes aparecem sobrevalorizados para camuflar ou, na opinião de um dos entrevistados, mascarar uma melhoria esperada, mas não observada (A-CDT):

*(...) os pontos fortes e fracos para que aponta são de facto os (...) do agrupamento. (A-CGD)*

*(...) a maioria dos pontos elencados é realmente um retrato do que se passa na escola... Mas (...) nos pontos fortes, é onde se nota que funcionou a tal "camuflagem"(...). Curiosamente, nos pontos fracos, estão bem traduzidas as fragilidades que vivemos na escola. (A-CP)*

*(...) os pontos fracos estavam muito bem apanhados... agora nos pontos fortes tenho dúvidas (...) devem estar a referir-se a outra escola... ou parece que só entrevistaram a direção... não faço ideia... (A-DT)*

*Penso que parcialmente, sim. No entanto penso que falta ir ao fundo de situações problemáticas, identificando as suas origens e propondo sugestões reais de solução. (A-CC)*

*Se erradicámos o abandono, retrata; se na dinamização de Projetos o mais importante é a divulgação dos mesmos, retrata; se o moodle funciona, retrata; mas nós sabemos que não é assim... pelo menos os que trabalham neste agrupamento... Mas tradução fiel...na minha opinião, claro, não há! (A-CDL)*

*Acho que a nossa escola foi bem avaliada na fase do projeto-piloto, agora nesta última...Não foi rigorosa... acho que até tiveram medo de baixar muito a classificação... (A-CDT)*

Na escola B, a concordância não é clara entre os entrevistados e impera algum dissenso, nomeadamente, na assunção de que o relatório se aproxima, de uma forma geral e superficial, da realidade percebida, não indo ao fundo dos problemas, aos esforços envidados para melhorar resultados escolares e sem espelhar fielmente a imagem da escola, uma vez que alguns aspetos foram hiperbolizados e outros neutralizados para servir os interesses da tutela cujo desiderato é que estas intervenções apresentem resultados:

*(...) é uma leitura muito superficial e consentânea com os resultados académicos. De resto, penso que...em suma, se os pontos fortes forem os resultados escolares, sobretudo os dos exames nacionais, os pontos fracos nem têm visibilidade (risos)... (B-CA)*

*Mais os fracos do que os fortes, porque (...) sabemos quais são os nossos pontos fracos, o que gostaríamos de melhorar (...) mas (...) também reconhecemos os pontos fortes, o esforço envidado por grupos de trabalho para reverterem os aspetos menos bons. (B-CDE)*

*(...) não se afastaram muito da opinião que todos tínhamos de algumas lacunas ... quanto aos pontos fortes... sim todos concordamos, também. (B-CDT)*

*... não estivemos todos de acordo, nem nos pontos fortes nem nos fracos (...) Nota-se alguma inflação... portanto, falta de rigor, porque, talvez os avaliadores tenham que obedecer à tutela (risos) e, depois de tantas intervenções da IGEC... têm que apresentar resultados... (B-CGD)*

*(...) concordamos mais com os pontos fortes do que com os pontos fracos (...) mas as conclusões nem sempre são o espelho da escola...alguns são hiperbolizados e outros quase neutralizados. (B-DT)*

*Retrataram o principal...fielmente é uma palavra que não usaria...a minha opinião é até que o relatório era elogioso para a escola e os pontos fracos existiam de facto...portanto... (B-CP)*

### **C.3. Posições em relação aos resultados da avaliação externa, plasmados no relatório.**

#### **c. Relação dos resultados da avaliação externa com a perceção social acerca da escola.**

Na escola A, nota-se um elevado consenso e uma clara concordância dos entrevistados na conceção de que os resultados da avaliação externa não coincidem com a perceção social acerca da escola, muito menos favorável do que o relatório da IGEC faz crer e corroborada pela saída de alunos para outras escolas, cujas causas deveriam ter merecido o interesse da equipa de avaliação:

*As reações (...) em relação aos resultados foram, predominantemente, de concordância. (A-CGD)*

*(...) a perceção social (...) não é tão favorável como os resultados da avaliação fazem crer. (A-CP)*

*A imagem de marca da escola (faz aspas com os dedos) já teve melhores dias... está em declínio... há um certo êxodo... as instalações a precisar de obras...mas essa perceção que todos temos (...) não coincide com o relatório que nem foi mau... (A-DT)*

*A perceção social tem vindo a deteriorar-se... mesmo assim, o relatório doura a pílula... se interesse houvesse por parte dos avaliadores, (...) o que eu acho que não há ... esmiuçavam determinados aspetos (...) se há alunos a sair para outros agrupamentos, isto tem que ter uma razão... (A-CDL)*

*Os resultados podem não coincidir com a perceção social de uma escola. Se quer que lhe diga, só quem está no terreno é que tem uma noção real dos factos. (A-CDT)*

**Na escola B**, há uma notável concordância de que os resultados da avaliação externa coincidem com a imagem que a sociedade tem da escola, sobretudo a que advém dos resultados dos rankings, na medida em que credibilizam o trabalho que lá se faz e conferem-lhe uma boa reputação junto da comunidade:

*(...) a perceção social acerca de uma escola é a imagem que as pessoas têm dela: boa, má, sem ou com problemas disciplinares, que prepara bem os alunos, etc. Mas desde que há a publicação dos rankings das escolas, mediante os resultados nos exames externos, ou se trabalha para os exames e a perceção social é boa...ou então... (B-CA)*

*(...) eu diria que os resultados da avaliação foram coincidentes na sua dimensão exterior(...) resultados a partir dos rankings, clima de escola... agora nas boas práticas e esforços ... eu diria muitas vezes hercúleos para superar dificuldades... isso não vem no relatório... e é pena... para credibilizar o que aqui se faz. (B-CDE)*

*(...) penso que sim, a escola tem uma reputação muito boa junto da comunidade... (B-CDT)*

*Eu creio que sim (...) vejamos: os resultados da avaliação externa partem... não tenhamos dúvidas, dos resultados escolares publicados nos rankings e isso é o que pesa mais na opinião pública. (B-CGD)*

*(...) a sociedade tem uma imagem, normalmente a partir do ranking de resultados dos exames nacionais e também pelo chamado ambiente (faz aspas gestualmente), que tem a ver com casos disciplinares ou com um ambiente tranquilo, com poucas más ondas (risos). (B-DT)*

*Razoavelmente... há a noção de que os resultados podiam ser melhores... mas os progressos existem e isso foi elogiado pela equipa... Há uma enorme vontade de dar a volta às situações mais difíceis e a população sabe e apoia-nos... (B-CP)*

#### **7.2.4. Impacto e efeitos do relatório da IGEC nas práticas curriculares das lideranças intermédias.**

Na última categoria, visa-se compreender o sentir e pensar dos entrevistados face ao impacto/efeitos da avaliação externa (Categoria D), mediante a identificação do percurso da informação do relatório pelos diversos órgãos da escola: Direção, Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Departamentos até à elaboração de um plano de melhoria (D.1.a), descrição do impacto/efeito da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias, no que concerne aos níveis de exigência, tipo de liderança, trabalho colaborativo entre professores, plano de formação,

sentido de visão/missão, e autonomia (D.2.b) e caracterização das fragilidades e/ou potencialidades da AEE (D.3.c).

**D. Perceções /opiniões das lideranças curriculares intermédias no que concerne ao impacto/efeitos da avaliação externa.**

**D.1.Perceções relativamente ao percurso da informação do relatório, desde a sua entrega na escola até à apropriação, reflexão e capitalização pelas lideranças intermédias.**

**a. Identificação do percurso do relatório pelos vários órgãos da escola/agrupamento: Direção, Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Departamentos com vista à elaboração de um plano de melhoria.**

Na escola A, é consensual que a análise do relatório tenha começado pela direção, a qual elaborou um parecer para levar a conselho pedagógico, seguindo-se a análise alargada nos departamentos curriculares. Relativamente ao plano de melhoria, a maioria dos entrevistados não tem dúvidas de que foi elaborado pela direção, embora lamentem que muitas das sugestões de melhoria aventadas pelos docentes, não tenham sido incorporadas nesse plano. Apenas o coordenador do grupo disciplinar refere que o plano de melhoria terá sido elaborado pelo conselho pedagógico, com o contributo dos departamentos curriculares.

*O relatório foi analisado pelos órgãos de gestão, pela direção, pelas estruturas pedagógicas, pelo Conselho Pedagógico, pelos departamentos. (...) O plano de melhoria foi elaborado pelo Conselho Pedagógico com os contributos da comunidade educativa, designadamente dos departamentos. (A-CGD)*

*Quando chegou ao Conselho Pedagógico, já o Diretor refutava vários pontos do relatório...Percebeu-se que tinham expectativas altas e ficaram algo desiludidos com a avaliação. O relatório foi analisado em CP, mas os elementos do CP limitaram-se a consolar o diretor... O plano de melhoria foi elaborado pelos assessores da direção, aliás como quase todos os documentos estratégicos. (A-CP)*

*Pela direção e depois foi a conselho pedagógico para chegar aos professores dos departamentos (...) não sei se o Conselho Geral também o analisou (...) Penso que foi a direção que elaborou o plano de melhoria. O que eu penso é que é pena...muita pena que a avaliação externa não venha à escola para verificar se cumpriram ou não com o plano de melhoria e quais foram os resultados. (A-DT)*

*O relatório foi fornecido em suporte informático aos coordenadores de departamento, que por sua vez, o reencaminharam para os docentes do departamento. Foi elaborado um documento sintético que foi erradamente designado "Plano de Melhoria" (...) elaborado pelo diretor do agrupamento juntamente com uma equipa que ainda hoje desconheço. (A-CC)*

*Foi analisado pela direção e apresentado, quer o relatório quer o parecer da direção ao conselho pedagógico; seguidamente foi pedido a cada departamento que apresentasse plano de melhoria (...) mas o documento final, enviado para a IGEC (...) era muito lacunar e não contemplava a maioria das sugestões dos departamentos. (A-CDT)*

*Em primeiro lugar foi analisado, à porta fechada, pela Direção que elaborou um parecer. Seguidamente baixou ao Conselho Pedagógico (...) aos departamentos (...) foi a direção que assinou o plano de melhoria e ficámos muito aborrecidos (...) grande parte das nossas sugestões foi para o lixo (...). (A-CDT)*

**Na escola B**, a opinião generalizada é que o relatório percorreu todos os órgãos da escola: direção, conselho geral, grupo de autoavaliação e de avaliação interna, conselho pedagógico, departamentos curriculares, além de ser disponibilizado na página da escola. O plano de melhoria foi elaborado pelo grupo de autoavaliação, depois de coligidas todas as propostas e com a coorientação da direção:

*A direção fez a sua leitura/reflexão escrita que enviou aos departamentos. Depois, os departamentos fizeram propostas de melhoria, pegando em cada ponto fraco (...), a seguir foi o grupo de autoavaliação que coligiu todas as propostas... e elaborou a proposta final. Creio que a Direção deve ter participado neste plano... ou pelo menos deu orientações. (B-CA)*

*Penso que (...) foi a direção...Depois, levou um parecer a Pedagógico, lá também houve análise e discussão ... dali seguiram recomendações para que os departamentos fizessem uma análise cuidada (...) o plano de melhoria é o grupo de autoavaliação que reúne vários quadrantes do agrupamento, várias sensibilidades, juntamente com a direção, obvio... (B-CDE)*

*O relatório foi analisado pela direção (...) pelo conselho geral e pelos elementos do Pedagógico e posteriormente foi discutido em departamento (...) foi a equipa de autoavaliação da escola, que é constituída por elementos de todos os departamentos, pessoal não docente entre outros, que ficou responsável por desenvolver e apresentar esse plano de melhoria. (B-CDT)*

*No agrupamento existe, desde a 1ª avaliação... uma equipa de autoavaliação e uma equipa de avaliação interna, por isso... estas equipas protagonizam o processo (...) é evidente que a direção é a primeira a ler e a analisar o relatório (...) o parecer da direção é levado a pedagógico, depois baixa aos departamentos, grupos disciplinares... (B-CGD)*

*(...) eu penso que a direção faz a sua parte... Depois a análise cabe ao grupo de avaliação interna e, sobretudo de autoavaliação que agora existem nas escolas. Bem, acho que antes passa pelo pedagógico e também pelos departamentos, é evidente! (B-DT)*

*Foi lido pela direção, pela comissão de autoavaliação, pelo conselho pedagógico, pelos departamentos e pelo conselho geral e colocado na página da escola. Os planos de melhoria são elaborados por diferentes pessoas consoante as situações (...). (B-CP)*

## **D.2. Perceções relativamente ao impacto/ efeitos da avaliação externa nas práticas curriculares das lideranças intermédias.**

### **b. Descrição do impacto/efeitos da AEE, no que concerne:**

#### **- ao trabalho colaborativo entre professores observação de aulas;**

**Na escola A**, os entrevistados concordam que o trabalho colaborativo não sofreu nenhum impacto, como consequência da AEE e que a observação mútua da prática letiva continuou a ser inexistente, salvo para progressão em determinados escalões da carreira, onde é obrigatória:

*(...) os efeitos da avaliação foram muito abafados pelas mudanças e expectativas (...) (A-CGD)*

*(...) o trabalho colaborativo exige tempo, a prática da observação mútua é em teoria uma excelente prática...mas os professores não dispõem desse tempo. (...) não creio que se torne uma prática regular, voluntária, com a intenção de melhorar as práticas. (A-CP)*

*(...) há pouco trabalho colaborativo, bem ... algum, mas quanto à observação de aulas, nada... não há tempo ... só aqueles que são obrigados por causa da progressão na carreira. (A-DT)*

*Não foram criadas condições de dinamização (tempos e espaços e outros recursos) necessárias aos docentes para atividades colaborativas de forma a enfrentar os problemas detetados. (A-CC)*

*(...) ao nível da observação mútua da prática letiva e do trabalho colaborativo entre os professores não vi traduzida qualquer alteração... (A-CDL)*

*A este nível não produziu efeitos... nenhuns. Não houve observação da prática letiva e o trabalho colaborativo entre professores traduziu-se em algumas trocas de experiências, a nível de docentes do mesmo grupo disciplinar ou então a nível de conselho de turma. (A-CDT)*

**Na escola B**, há o reconhecimento de que o trabalho colaborativo entre professores ganhou mais consistência, desencadeando a formação de grupos de trabalho, a produção de documentos, grelhas e uma multiplicidade de reuniões. Relativamente à observação de aulas, não houve impacto algum, por falta de disponibilidade no horário dos professores, o grande transtorno causado pela necessidade de permutar aulas, no caso das aulas observadas, obrigatórias para progressão na carreira e, por outro lado, o desapeço a que são votadas pela AEE que, se as achasse necessárias, inclui-las-ia no próprio processo de avaliação externa.

*Quanto ao trabalho colaborativo entre professores, sempre houve, mas reconheço que foi mais incentivado (...) mas no que toca a observação mútua da prática letiva, não! (...) a avaliação externa faz entrevistas, consulta papéis, mas não faz observação de aulas... não tem tempo (risos) (B-CA)*

*Pouco, não há disponibilidade horária e... mesmo quando é preciso por causa dos colegas com aulas observadas, temos que permutar essas aulas... (B-CDE)*

*(...) o impacto foi (...) negativo já que toda a avaliação desencadeou um processo demasiado burocrático de novos documentos e grelhas (...) que está a levar os professores à exaustão. (B-CDT)*

*(...) na observação, não houve impacto nenhum... aliás a própria avaliação externa se achasse isso importante... dava o exemplo mas... [No trabalho colaborativo] aí é diferente... notou-se o impacto, até demais (risos) ... é verdade! Nunca tivemos tantas reuniões, tantos grupos de trabalho... para isto e para aquilo... aí não há défice, garanto-lhe, pelo menos aqui! (B-CGD)*

*Muito se falou e nada mudou. (B-DT)*

*Nenhum. Continua a não existir observação de aulas. (B-CP)*

#### **- criação conjunta de instrumentos de avaliação;**

Na escola A, o elevado consenso é no sentido de que a AEE não induziu a produção conjunta de instrumentos de avaliação com vista à calibração das aprendizagens, porque nunca houve preocupação ou orientação da parte da direção para que se construíssem instrumentos de avaliação, de forma participada e articulada:

*Não nos detivemos ainda sobre esse aspeto e isso implica muito trabalho, muita colaboração, muitas horas em conjunto e... andamos todos exaustos com tanta burocracia, reuniões e mais reuniões (A-CGD)*

*Produção conjunta...? É como lhe disse...os documentos saem todos do gabinete do assessor que, em conjunto com um elemento da direção (...) (A-CP)*

*Vou-lhe ser absolutamente sincera, não tenho conhecimento deste assunto. (A-CT)*

*Não havendo uma orientação efetiva, clara, objetiva e articulada para a construção participada dos diferentes instrumentos de avaliação, cada agrupamento procedeu à sua construção, tendo por base a sua interpretação da lei e os critérios gerais de avaliação. (A-CC)*

*Não induziu (...) nunca houve preocupação da direção em dar orientações para que se produzissem testes, fichas, enfim, instrumentos por disciplina e por ano para aferir... (A-CDL)*

*(...) não houve, qualquer produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido de calibrar a avaliação e a aprendizagem. (A-CDT)*

**Na escola B**, a maioria dos entrevistados confessa que esse procedimento já era comum, desde o Projeto Testes Intermédios, mas que este foi um dos aspetos em que a AEE teve mais impacto, incentivando a produção conjunta de instrumentos de avaliação, que permitem aferir o grau de consecução das aprendizagens nucleares, em todas as turmas e anos:

*Sim, sem dúvida. Nós já tínhamos aderido ao projeto Testes Intermédios (...) O nosso objetivo é... em todas as disciplinas, em cada ano, os professores reúnem-se em grupo -os do 1º ciclo também fazem isto- fazem os instrumentos de avaliação...normalmente são só fichas de avaliação sumativa ou de recuperação... e aplicam-nos às diferentes turmas, exatamente para calibrar, afinar a forma como se avalia e o que se avalia. (B-CA)*

*Isso já se faz há muito (...) alargou-se a praticamente todas as disciplinas. Normalmente, o meu departamento ... como só tem exame nacional de Geometria Descritiva, facilitava-se esse aspeto, mas agora damos os mesmos instrumentos de avaliação, como se fosse teste intermédio de escola... e isso permite-nos calibrar as aprendizagens, por turma, ano, aluno... é uma mais-valia! (B-CDE)*

*Foi um dos aspetos em que a avaliação externa teve mais impacto... sem dúvida! (...) Como era um dos aspetos a melhorar, procurou-se que, em todos os grupos se fizessem conjuntamente instrumentos de avaliação, tipo testes intermédios, para medir (faz aspas com os dedos) o grau e consecução das aprendizagens nucleares em todas as turmas de cada ano. (B-CDT)*

*Nos últimos anos e... honra lhe seja feita... em parte, graças à avaliação externa... há uma (pausa) cultura de testes intermédios para todas as disciplinas, não só as que são sujeitas a exame nacional (...) este tipo de trabalho conjunto na construção de instrumentos de avaliação permite ver ano a ano se os alunos têm resultados em linha com os nacionais, se estão acima ou abaixo... (B-CGD)*

*(...) a avaliação externa ... em nada muda este tipo de procedimentos. (...) os professores é que têm de sair do seu isolamento ancestral e partilhar, trabalhar em conjunto para fazer testes, fichas... (B-DT)*

*Isso já era feito no que diz respeito aos testes diagnósticos... de resto, o que há é elaboração conjunta de estrutura e critérios para testes e isso é cumprido... (B-CP)*

#### **- autoavaliação;**

**Na escola A**, existe a clara concordância de que a autoavaliação não está sistematizada no agrupamento, encontrando-se numa fase embrionária. Quanto à existência de um grupo de autoavaliação alargado e representativo de toda a comunidade educativa, os líderes intermédios

deste agrupamento reconhecem não haver, ficando tal incumbência a cargo da direção ou do próprio diretor:

*O trabalho de autoavaliação é difícil e o relatório (...) dava recomendações nesse sentido... que era preciso avaliar o que se faz a nível de atividades, enfim, começou-se por aí, mas ainda não há um trabalho cabal de autoavaliação. (A-CGD)*

*A autoavaliação, tal como todos os outros documentos são da lavra sapientíssima de alguns e (...) a escrita é um processo intelectual, que nem sempre traduz a realidade... mas nas escolas e para a IGEC e MEC o que se escreve, o que está no papel é que conta, mesmo que seja (...) para inglês ver... (A-CP)*

*(...) este aspeto da autoavaliação ainda está numa fase embrionária, quer dizer... como uma equipa alargada, representativa... geralmente, é a direção que por sua iniciativa faz a autoavaliação... (A-DT)*

*Desconheço quem faz parte do grupo de autoavaliação... deve ser o diretor (...) (A-CC)*

*Quem faz isso é a direção ou os assessores, não sei muito bem. Quanto a grupo de autoavaliação como equipa representativa da comunidade, nunca ouvi falar disso aqui na escola....(A-CDL)*

*(...) a avaliação externa é importante porque incide em cinco, agora três, domínios que (...) deveriam ser objeto de autoavaliação (...) por parte de uma equipa representativa da comunidade educativa a quem caberia um processo de autoavaliação sistematizado (...) mas não é isso que acontece .... (A-CDT)*

**Na escola B**, há um elevado consenso de que a constituição de uma equipa de autoavaliação no agrupamento foi impulsionada pela 1ª avaliação externa e que, desde essa época, é implementada anualmente, constituída por elementos abrangentes de toda a comunidade educativa, inclusive da autarquia e pais, com quem fazem reuniões das quais resultam iterações muito proveitosas:

*Quanto à avaliação do serviço educativo, pelo que me tem sido dito, seremos uma das raras escolas a fazê-la anualmente desde 2007, ainda que considere que devia ser melhorada ... mas é dos pontos mais sensíveis e também penso que se deve dar um passo de cada vez. (B-CA)*

*A partir da 1ª avaliação... uma das coisas a precisar de desenvolvimento... foi a autoavaliação. Então, criámos uma equipa, cada vez mais alargada... inclusive elementos da autarquia, pais... enfim, de modo a representar bem toda a comunidade educativa. (B-CDE)*

*(...) a avaliação externa é um instrumento necessário. Leva as escolas a observarem práticas de reflexão e de melhoria (...) que essa reflexão deve implicar e envolver toda a comunidade educativa. (B-CDT)*

*A constituição de uma equipa de autoavaliação, cá no agrupamento, foi impulsionada pela avaliação externa, logo em 2006. Foi nomeada uma coordenadora, constituída uma equipa alargada a todos os anos, ciclos, com normalização de atas para possibilitar a recolha de tudo o que se relacionasse com resultados académicos e, anualmente, fazemos reuniões com os pais para lhes darmos conta da autoavaliação e haver uma interação proveitosa. Portanto tem sido muito positivo... (B-CGD)*

*O que tenho verificado na minha itinerância por várias escolas é que naquelas em que a escola tem uma equipa de avaliação interna e de autoavaliação bem constituída .... não necessita de mais invenções ou modificações (...) é evidente que essas equipas, regra geral... nasceram da avaliação externa. (B-DT)*

*(...) no caso das escolas que o não tinham ou não têm... na nossa, nenhuma, porque o processo estava totalmente implementado... obviamente desde a 1ª avaliação! (B-CP)*

#### **- elaboração dos documentos orientadores;**

Na escola A, regista-se um impacto praticamente nulo da AEE na melhoria dos documentos orientadores, alegando-se terem um longo período de vigência, embora a diretora de turma entrevistada considere que os documentos vão sendo ajustados, ano após ano e a coordenadora do departamento de línguas refira que a equipa do PAA mudou, sem alterações perceptíveis, nem tão pouco houve recauchutagem do PE:

*Ainda é cedo para dizer o impacto, se melhorou o PE ou o RI, são documentos que têm um período longo de vigência. (A-CGD)*

*Todos esses documentos estão bem bonitos, redigidos com cuidado e mestria...mas isso não garante a ligação automática à realidade e à comunidade. (A-CP)*

*Os nossos documentos estão em conformidade com a legislação....contudo, ano após ano estão cada vez mais "refinados". Vão sendo ajustados... (A-DT)*

*Ainda não! Parece que o diretor aguarda que alguém o faça ou prefere deixar tudo como está. (A-CC)*

*O PAA conta com uma equipa diferente, para já as mudanças não me são perceptíveis... Quanto aos restantes documentos, sobretudo o PE (...) nem sofreu uma simples recauchutagem... (A-CDL)*

*Bom, nesta recente avaliação... a de 2011, não detetei nenhuma melhoria nesses documentos que tivesse em conta o relatório da avaliação externa, mas no ano letivo seguinte à 1ª avaliação do projeto-piloto, foi o PAA. Foram propostas atividades que contemplassem pontos detetados em falta. (A-CDT)*

Na escola B, considera-se que a AEE constituiu um grande impulso, nomeadamente na conceção do PAA que, por recomendação da avaliação externa, passou a contemplar atividades relacionadas com os conteúdos curriculares das várias disciplinas, no sentido de tornar a

aprendizagem mais lúdica e atrativa, numa simbiose mais estreita entre a pedagogia, dentro e fora da sala de aula:

*(...) o PAA que passou a ter-se o cuidado de o personalizar, fazendo nascer as atividades dos interesses ou das dificuldades manifestados pelos alunos na compreensão das matérias escolares, abrindo-lhes horizontes, fazendo-os pensar fora da caixa, como agora se diz... Neste aspeto, a AEE foi um grande impulso.... (B-CA)*

*Há sempre melhorias, de acordo com os aspetos fracos apontados... Olhe, estou a lembrar-me do PAA (pausa), quando foi preciso alterá-lo, demos muita atenção à ligação das atividades com a parte pedagógica, ou seja, as atividades passaram a nascer de uma emergência dos conteúdos programáticos (B-CDE)*

*(...) no caso do Projeto Educativo e, sobretudo do PAA, houve a preocupação de introduzir as melhorias sugeridas pela avaliação externa – sim, porque houve coisas que os avaliadores apontaram mesmo que deveriam ser melhoradas – o caso das atividades. (B-CDT)*

*Bom, em todos eles, aproveitaram-se sempre as orientações da avaliação externa (...) Tudo sofreu um certo impacto... positivo, devo acrescentar.... (B-CGD)*

*Bom, não digo que não tenha havido mexidas, sobretudo no PE e no PAA, até porque são todos muito parecidos, porque será? Se calhar é por causa daqueles chavões muito bonitos da avaliação externa, tipo, visão e missão da escola, à imitação do mundo empresarial ou fabril; os objetivos, as metas, os resultados esperados... eu sei lá... (B-DT)*

*No Regulamento Interno, nenhuma, até porque, como sabe, só sofre alterações de acordo com a legislação...teve sempre e tem tudo o que é para ter... no PAA, bem, aí, acrescentou-se uma coluna para relação com os objetivos do PE (B-CP)*

#### **- planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo;**

Na escola A, a concordância é clara neste tópico. De facto, os entrevistados asseveram que não houve mudanças na planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo, induzidos pela AEE, sendo difícil pensar e analisar constantemente o que se faz, perante tantas mudanças e adequações curriculares, além de que o próprio plano de melhoria apresentado pela direção ignorava este aspeto:

*O trabalho de planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo é um esforço contínuo (...) não podemos estar permanentemente a analisar e a pensar como funcionam. (A-CGD)*

*Não me parece que foram grandes mudanças a nível de desenvolvimento e avaliação do currículo. A-CP)*

*Há um longo caminho a percorrer. São muitas mudanças curriculares e adequações... (A-DT)*

*Nunca houve nem passou a haver um plano integrado de procedimentos comuns com vista a alcançar determinados objetivos, resultados sociais e académicos, metas, finalidades. (A-CC)*

*Não... nenhuma, nem estava à espera. Aliás, no Plano de melhoria que foi apresentado aos departamentos pela direção, ignorou-se completamente esse aspeto... (A-CDL)*

*Não, não acho que tenha havido. (A-CDT)*

**Na escola B**, cinco dos entrevistados admitem que foi graças à AEE que se passou a trabalhar mais em conjunto na planificação a longo, médio e curto prazo. No que concerne ao desenvolvimento e avaliação do currículo, passou a haver maior sobrecarga burocrática, pela obrigatoriedade de registar nas atas de reuniões de grupo e de conselhos de turma o ponto da situação do desenvolvimento e avaliação do currículo. A única voz discordante veio do coordenador de projetos, ao admitir que as melhorias a este nível não derivam da AEE, uma vez que os programas são centralizados, cabendo aos professores a adequação do currículo nacional a cada turma, sem hipotecar os chamados núcleos essenciais:

*De facto, cá na escola, tudo é mais em conjunto (...) em reunião de departamento e, depois, em reuniões setoriais de grupo, fazem-se planificações anuais, por período, de unidades e seu desenvolvimento. Quanto à avaliação do currículo, vamos conversando, mas está tudo muito confuso... há novos programas, há metas desde o 1.º ciclo (...) depois há os exames... já no 4.º ano... qualquer dia é todos os anos e, se calhar, digo eu, as únicas estratégias são as que preparam para os exames ... (B-CA)*

*Na nossa escola (...) sempre se fez a planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo (...) Eu acho que passou a haver a consciência... a obrigatoriedade de deixar em ata (...) Bom, parece-me que as mudanças significativas foram mais ao nível da sobrecarga burocrática... (B-CDE)*

*É evidente que trouxe, sobretudo a ideia do trabalho em conjunto... mesmo quando um grupo tem a cargo a planificação a longo prazo, médio ou curto... depois há a discussão com sugestões de A, B ou C. Quanto ao desenvolvimento e avaliação do currículo, nos conselhos de turma e nas reuniões de grupo disciplinar, esse ponto passou a ser obrigatório na agenda de trabalhos... (B-CDT)*

*(...) não quer dizer que antes não se planificasse em conjunto, não se avaliassem medidas adotadas no desenvolvimento do currículo, mas... eu diria que não eram tão sistemáticas, tão consequentes, entende? (B-CGD)*

*Eu sei que as pessoas se reúnem para planificar, mas nem sempre é um grupo alargado, porque muita gente junta só atrapalha e também há aqueles que adoram o trabalho feito pelos colegas e, claro... em ata fica que foi feito em conjunto, aprovado por unanimidade... essas coisas... (B-DT)*

*Tem havido mudanças mas não decorreram da avaliação externa... É tudo centralizado! É tudo por decreto... depois os professores planificam a longo, médio e curto prazo, adequando o currículo nacional ao universo das suas turmas... (B-CP)*

#### **-estratégias para alunos com dificuldades;**

Na escola A, reconhece-se que o impacto não foi muito notório, continuando cada um a resolver os problemas de aprendizagem e/ou comportamento dos alunos à sua medida e engenho. Porém, admite-se que houve algumas melhorias ao nível dos papéis que formalizam essas medidas, como os PAPI, apoio ao estudo, embora sejam um nicho de medidas pontuais, geralmente apresentadas pela direção, sem a participação/colaboração dos demais agentes educativos:

*Eu acho que há constantemente pequenas alterações nas formas de apoiar os alunos ... (A-CGD)*

*Quando as pessoas são elas próprias chamadas a apresentar propostas, envolvem-se mais ...só que vem sempre tudo de cima, isto é, é sempre a direção que apresenta as soluções e ...não são criadas condições para que todos participem. (A-CP)*

*Os PAPI foram melhorados, houve um reforço do Apoio ao Estudo e o Apoio Educativo foi revisto...há sempre algum impacto positivo. É claro que estas melhorias são a nível de documentos escritos, digamos que a formalização dos atos... (A-DT)*

*(...) que eu tivesse verificado, não. (A-CC)*

*Cada um resolve os problemas à sua maneira, de acordo com as orientações dos normativos... tem PEI, não tem PEI... (A-CDL)*

*Embora se tenha posto ênfase em medidas adicionais, como apoios educativos, o reconhecimento de comportamentos meritórios (...) essa partilha de experiências e estratégias era pontual. (A-CDT)*

Na escola B, o consenso é elevado na assunção de que a AEE permitiu aprofundar, sistematizar e ritualizar a partilha de materiais e estratégias para alunos com problemas de comportamento e aprendizagem, sobretudo ao nível dos conselhos de turma, com o objetivo de ajudar os alunos com mais dificuldades, em prol da sua real inclusão. Sublinham, ainda, como medidas, a criação de um gabinete do aluno para apoiar e mudar o rumo dos que tiveram ordem de saída da sala de aula, por comportamento inapropriado:

*Sim, a AEE levou-nos a ritualizar mais esse hábito de partilhar materiais e estratégias para com os alunos que apresentam problemas. (B-CA)*

*Claro que teve... reunimos, sobretudo ao nível do Conselho de Turma, para essa troca de experiências no sentido de ajudarmos os alunos com mais dificuldades (...) e optou-se por criar um Gabinete do Aluno. (B-CDE)*

*Essa reflexão já era feita .... a nível de todas as estruturas (...) e, sobretudo, nos conselhos de turma, desde a avaliação diagnóstica inicial... embora, claro... a avaliação externa tenha incentivado esta partilha de experiências, no sentido da real inclusão de todos os alunos... (B-CDT)*

*Houve, isso sim, uma sinalização mais sistemática dos casos e a inventariação conjunta de atividades e estratégias para superar essas dificuldades de aproveitamento. Agora, quanto aos problemas de comportamento... houve melhorias mais visíveis, por exemplo a criação de um gabinete de apoio ao aluno. (B-CGD)*

*(...) cada vez há mais problemas de indisciplina que se convertem em problemas de aprendizagem, mas cada um faz o que pode e sabe, de acordo com a sua experiência, sensibilidade ou.... (B-DT)*

*O registo, por exemplo, de estratégias que começou a ser feito não decorreu desta segunda avaliação externa ...por exemplo, a existência de uma comissão de segurança e procedimento disciplinar foi decidida antes da 2ª avaliação externa, mas como um desiderato da 1ª. (B-CP)*

#### **-articulação entre ciclos/anos/disciplinas;**

Na escola A, reconhece-se que a articulação entre disciplinas, anos ou ciclos está a dar os primeiros passos, só ao nível do discurso, uma vez que na prática é quase inexistente. Em todo o caso, admite-se que este primeiro passo foi um contributo da AEE, o que, por si só, já é positivo. O coordenador de ciclo lamenta que a direção não tenha querido operacionalizar a necessária articulação curricular entre ciclos, declinando a proposta de realização de uma ação de formação creditada sobre o tema:

*Eu acho que a articulação entre os anos de escolaridade e entre as disciplinas se faz de forma razoavelmente satisfatória dentro dos departamentos. (A-CGD)*

*O tema da articulação (...) intensificou-se um pouco depois da avaliação externa. Tinha sido um dos pontos menos favoráveis...e porquê? Porque de facto, a articulação é praticamente inexistente. Logo foram "decretadas" várias reuniões... (A-CP)*

*Parece que em Conselho Pedagógico a coordenadora de 1º ciclo referiu que queria reunir, antes do fim do ano, com a coordenadora de Matemática e de Português.... Estão-se a dar os primeiros passos, o que já é positivo.... Um efeito positivo da avaliação externa... (A-DT)*

*Não houve orientação nem preocupação em operacionalizar a mudança necessária, antes foram criados obstáculos ao desenvolvimento de propostas inovadoras, nomeadamente à realização de uma ação de formação (...) proposta por mim, relativa à articulação curricular entre ciclos (A-CC)*

*Existe muita preocupação no discurso ... de articular (...) mas na prática, não acontece nada. (A-CDL)*

*(...) a articulação curricular disciplinar é pontual e a interciclos quase inexistente. (A-CDT)*

**Na escola B**, cinco líderes intermédios entrevistados afirmam que a AEE foi determinante na articulação entre disciplinas e, sobretudo, entre anos e ciclos, considerando tratar-se de uma mais-valia para todos os educadores, na medida em que lhes fornece uma perspetiva longitudinal dos conhecimentos e capacidades que, supostamente, os alunos devem desenvolver durante o seu percurso académico. A única conceção diferente é a da diretora de turma que, na condição de professora contratada e itinerante, constata uma assinalável relutância de articulação vertical e horizontal fora de cada disciplina, duvidando que a AEE, num único ciclo, tenha conseguido inverter esta tendência:

*No nosso caso tem sido muito relevante. Durante estes 4/5 anos, após a 1ª avaliação externa, temos melhorado muito nesse aspeto. Como somos um agrupamento, temos mais consciência da importância de articular os conteúdos ano a ano, ciclo a ciclo e também, depois.... o secundário. (B-CA)*

*Bastante... para não dizer muita (...) aí é que se nota. Realmente, passou a ser normal (todos os professores conhecerem o currículo... claro, em termos gerais dos outros anos, ciclos... até da pré... acho muito giro... e das outras disciplinas. Eu considero isto uma mais-valia incrível... não só para nós, mas também para os alunos... é que eles apercebem-se que nós sabemos quais os conhecimentos e capacidades que é suposto desenvolverem desde pequeninos... e em relação aos encarregados de educação também ... estabelece-se uma relação de maior confiança... eu acho... (B-CDE)*

*Essa articulação já existia quer a nível dos diferentes ciclos, através dos vários coordenadores de ciclo, ano, quer entre as várias disciplinas ... nos PCT.... (risos) (B-CDT)*

*Foi determinante para todos os anos, disciplinas e ciclos, essa articulação que evita o passa culpas... todos sabemos (...) quais são os conteúdos nucleares de cada ano, também de cada ciclo... e depois nos conselhos de turma, trocamos informações sobre os conteúdos de cada disciplina (...) até para programarmos uma visita de estudo ou outra atividade numa perspetiva multidisciplinar... (B-CGD)*

*Nenhum... há em todas as escolas por onde tenho passado uma espécie de relutância pela articulação vertical e horizontal fora de cada disciplina (...) é difícil que a avaliação externa tenha conseguido num ciclo de existência mudar mentalidades de forma tão radical (risos) ... (B-DT)*

*A escola sempre fez articulação entre ciclos e anos...até teve uma muito boa avaliação nas AEC, entre outras coisas, por essa articulação...horizontal e vertical... (B-CP)*

**- ao sentido de liderança, visão e missão:**

**Na escola A**, as opiniões são difusas, mas convergentes num aspeto: a AEE não veio alterar o sentido de liderança, visão e missão, uma vez que se desconhece qual a visão do diretor, que exerce uma liderança unipessoal, de fechamento a novas propostas, por recear que o seu poder fique fragilizado, apesar de muitos alunos rumarem a outras escolas. O coordenador do departamento de línguas advertiu, mesmo, que se a AEE considerasse isso relevante, teria dado orientações para uma mudança de rumo, o que não se verificou:

*Sim, o relatório pronunciou-se sobre a liderança. Penso mesmo que estimulou e reforçou... A-CGD)*

*(...) às vezes acho que as pessoas confundem capacidade de liderança com “dar ordens” e deixar bem claro que quem não estiver bem, se muda...percebe? (A-CP)*

*No meu departamento não há problemas (...) Todos trabalhamos para o mesmo fim – o sucesso educativo dos alunos. Quanto à direção, têm a visão deles, mas ninguém sabe muito bem qual é... os alunos vão para outras escolas e ninguém toma medidas para os cativar... (A-DT)*

*(...) não. O diretor continuou a ter uma atitude de fechamento a novas soluções, preocupando-se em afastar soluções diferentes das suas, pensado que seriam ameaça ao seu poder. (A-CC)*

*Se a avaliação externa considerasse isso relevante, dava orientações sérias para haver uma mudança de rumo, mas... não vale a pena, porque eles não estão interessados. (A-CDL)*

*Bom, bom... a capacidade de liderança no agrupamento sempre foi assumida pelo diretor. (A-CDT)*

**Na escola B**, há o reconhecimento de que, com a AEE, a direção melhorou a sua capacidade de liderança, distribuindo-a horizontalmente pelos líderes intermédios. De uma forma geral, os diretores deixaram de se preocupar exclusivamente com problemas de gestão e passaram a adotar uma liderança mais profissional, comunicando, abertamente, o seu sentido de visão e missão aos professores e à comunidade, nomeadamente às lideranças intermédias, a quem confiaram a responsabilidade de disseminarem os valores norteadores do seu projeto de intervenção:

*Reconheço (...) que a direção, desde a avaliação do projeto-piloto, melhorou a capacidade de liderança, percebeu os desígnios que a AEE pretende melhorar nas escolas e distribuiu liderança horizontalmente – falemos assim – todos são responsáveis no cumprimento dos objetivos do agrupamento, com especial enfoque nas lideranças intermédias que têm aquela posição sanduiche (faz aspas com os dedos) de colaborar com a liderança de topo e com todos os professores... (B-CA)*

*(...) a própria direção aprendeu com a avaliação externa... digamos que preocupavam-se mais com os problemas da gestão e depois começaram a preocupar-se com liderança. O nosso diretor fez uma formação de líderes inovadores, com a Microsoft e não sei que mais.. e aprendeu umas coisas... até se passou a pôr no Projeto Educativo a missão da escola. (B-CDE)*

*Penso que a liderança saiu, ainda, mais reforçada... sempre houve um sentido de missão ... agora mais burocratizado... é uma pena que tudo tenha de ser mensurável...(B-CDT)*

*Todos aprendemos com a avaliação externa, inclusive a própria direção (...) eu notei que houve preocupação por parte da direção de colocar na página do agrupamento... logo ali, a missão e visão! ... não só no projeto educativo... Tornaram-se um bocadinho mais profissionais, mais atualizados. (B-CGD)*

*(...) com a 1ª avaliação externa a direção soube comunicar mais abertamente aos professores e à comunidade o seu sentido de visão e missão para a escola e, claro, em termos de liderança, houve mais distribuição (...) estou a referir-me às estruturas intermédias de liderança... passou a haver maior confiança nas lideranças intermédias e, (pausa), mais responsabilidade... e trabalho (risos). (B-CP)*

#### **- plano de formação para professores;**

Na escola A, não há consenso relativamente a esta questão. A generalidade dos entrevistados refere que a formação é escassa e dispendiosa, geralmente a expensas dos próprios docentes. Mesmo assim, algumas propostas de colegas que se disponibilizaram para dar formação gratuita, não foi espoletada pela AEE, além de que a direção não aceitou a generosidade dos colegas formadores:

*Aqui há o problema dos recursos. Em tempos, havia muita oferta de formação, agora não. (A-CGD)*

*O financiamento da formação contínua é hoje um grave problema e um entrave à sua realização. (A-CP)*

*A formação dos professores é dispendiosa. Infelizmente o MEC não dá resposta às necessidades dos professores mas está prevista na legislação a sua realização... Por isso temos que a pagar.... (A-DT)*

*Não só não houve essa preocupação como algumas propostas apresentadas foram inviabilizadas, desprezando os recursos humanos disponíveis. (A-CC)*

*Não senti nada ... houve colegas que se ofereceram para dar formação... aqueles que são formadores-temos cá colegas com especialização, mestrado - mas a direção não quer nem precisa deles. (A-CDL)*

*Embora tivessem sido sugeridas ações de formação (...) a verdade é que os centros de formação estavam com grandes indefinições... as pessoas inscreviam-se de acordo com a oferta que lhes era feita (...) independentemente das necessidades decorrentes da avaliação externa. (A-CDT)*

**Na escola B**, quatro entrevistados concordam que, apesar da formação dos professores já constituir uma preocupação da direção, com a AEE passou a haver como que uma institucionalização dessa preocupação, que se traduziu na auscultação das necessidades de formação, em sede de departamentos curriculares. Todavia, essas necessidades de formação foram enviadas para os centros de formação, mas há pouca oferta, devido a problemas de financiamento. Dois entrevistados consideram que a AEE não induziu um plano de formação, porque as carreiras estão congeladas, os formadores não são pagos e, geralmente, as áreas tidas como mais críticas, não constam da oferta dos centros de formação:

*Já havia, mas passou (...) a ser institucionalizado. A direção preocupou-se mais com a formação... portanto, passou a sondar, via departamentos curriculares e, depois nos grupos, as necessidades de formação dos docentes do agrupamento. (B-CA)*

*O que houve foi... da parte da direção, uma auscultação nos departamentos das necessidades de formação dos docentes... o problema é que os formadores não recebem por dar formação e por isso... há algum défice de formação.... (B-CDE)*

*A formação também já era uma preocupação do agrupamento... quer para pessoal docente quer para pessoal não docente. Atualmente há o problema do financiamento, mas... felizmente, temos muitos docentes formadores no nosso agrupamento... (B-CDT)*

*Haver, houve... até foi perguntado nos departamentos quais as áreas mais críticas para os professores e que ações de formação gostariam de frequentar (...) mas ... os formadores não recebem nada! (B-CGD)*

*Não (...) Porque as carreiras estão congeladas, os formadores não são pagos... é de borla. (B-DT)*

*Os Centros de Formação propõem a formação que podem... o que as escolas focam muito raramente é tido em conta... (B-CP)*

- autonomia da escola.

**Na escola A**, existe uma clara concordância de que a AEE não contribuiu para reforçar a autonomia da escola, a qual é cerceada pela excessiva regulação e pela estreita ambição ou falta de habilidade do diretor:

*A autonomia também exige recursos, que são sempre escassos, exige que as orientações do Ministério deem margem para o agrupamento decidir e organizar a sua vida, mas as orientações e as normas são sempre tão detalhadas e restritivas que muito pouco se pode fazer. (A-CGD)*

*(...) não me parece que o agrupamento queira atuar num quadro de verdadeira autonomia, nem que a avaliação externa tivesse contribuído diretamente para construir um PE que ambicionasse mais autonomia para o agrupamento. (A-CP)*

*Nenhuma. O que é a autonomia do agrupamento? Existe? (A-CT)*

*A autonomia (...) ou é retirada pela excessiva regulação dos normativos ou, então...os diretores não a sabem ou não querem usar ... (A-CC)*

*Para o reforço da autonomia, nenhum; para nos confrontarmos com fragilidades e a necessidade de as ultrapassar, isso já acredito. (A-CDL)*

**Na escola B**, o elevado consenso dos entrevistados conduz à assunção perentória de que a autonomia não existe, logo não pode ser reforçado aquilo que não existe. Para provar esta opinião, alega-se a existência da própria avaliação externa, os currículos e exames nacionais, as metas e todas as medidas centralistas que são a negação efetiva da pseudoautonomia. Porém, o coordenador dos diretores de turma considera que a AEE permite uma melhoria da autonomia da escola, ao nível dos procedimentos adotados pelos órgãos de gestão de topo e intermédia:

*É uma autonomia muito cerceada (...) eu acho que há uma regulação excessiva ... e há quase a obrigatoriedade de passar todos os alunos...veja agora o caso do 1º ciclo.. é fantástico! (B-CA)*

*(...) não há autonomia na realidade (...) O que há é falta dela (...) São normativos atrás de normativos, é uma overdose de regulação e (...) não há tempo para a criatividade, a inovação, o empreendedorismo... e lá fica a autonomia na gaveta ou... é tão limitada que até se torna inexistente! (B-CDE)*

*Acho que permite também uma evolução baseada na autonomia da escola, na mudança de procedimentos com vista a uma melhoria generalizada no agrupamento, quer ao nível dos órgãos de gestão quer das estruturas intermédias. (B-CDT)*

*Não (...) porque as escolas não têm autonomia (...) Olhe, a prova disso é a avaliação externa, os programas, as metas... há tamanha centralização... com normativos a sair em catadupa... (B-CGD)*

*Nenhuma...se não há autonomia, como é que a avaliação externa podia reforçar uma coisa que não existe? É tudo centralizado!... (B-DT)*

*(...) as escolas não têm autonomia (...) e as que têm alguma, têm o que dispensavam bem... (B-CP)*

### D.3. Perceções relativamente às fragilidades e/ou potencialidades da AEE.

#### c. Aludência às potencialidades e/ou constrangimentos da AEE.

Na escola A, a avaliação externa é encarada de forma muito positiva, na medida em que potencia a melhoria da escola, levando-a a refletir sobre a articulação entre as suas práticas pedagógicas, organizacionais e curriculares e as políticas educativas, de forma a garantir a qualidade do ensino e o seu contributo para o desenvolvimento económico-social do país:

*(...) a avaliação externa (...) faz repensar tudo, ajuda a ver o que está bem e o que deve ser melhorado.*

*(...) a ação de avaliação externa foi muito positiva, mas os seus efeitos foram ainda limitados. (A-CGD)*

*É muito importante perceber (pausa)...a relação entre as políticas educativas, os modelos de organização...os perfis de liderança e o sucesso escolar. A avaliação externa permite perceber como estes fatores se articulam...ou não se articulam... (A-CP)*

*É reguladora...a maior vantagem é potenciar uma melhoria da atuação das escolas...e depois dar uma classificação à escola...é essa a ideia final, não é? Gostava que viessem mais vezes à escola. (A-CT)*

*Se bem realizada, leva a pensar, a refletir e a mudar as práticas para melhorar o desempenho e os resultados educativos. (A-CC)*

*Por Avaliação Externa do Agrupamento entendo uma avaliação aberta (...) transparente (...) espontânea (...) independente e plural ... só assim poderei encontrar-lhe vantagens e potencialidades... (A-CDL)*

*(...) garantir a qualidade do funcionamento do sistema educativo. A qualidade do ensino é extremamente importante para o desenvolvimento económico e social de um país, não é verdade? (A-CDT)*

Na escola B, à exceção do entrevistado diretor de turma, que vê a avaliação externa como mais uma avaliação técnica, incapaz de fazer ajustamentos quando avalia um agrupamento, os restantes entrevistados consideram-na muito válida, por ser um olhar mais isento, vindo do exterior, que proporciona o confronto dos aspetos fortes com os que devem ser desenvolvidos, mediante a obrigatoriedade de um plano de melhoria, com um objetivo formativo, justaposto à necessidade de atribuir uma classificação. O único reparo do coordenador de ano prende-se com o facto de os diretores não serem diretamente avaliados, isto é, de não prestarem contas, em primeiro lugar,

para que a seleção dos professores para cargos fosse ditada pela competência, formação especializada e não pelo amiguismo:

*(...) considero positiva (...) Há uma coisa que não entendo... se a avaliação externa visa a melhoria da qualidade das escolas... da educação e também a prestação de contas (...) eu acho que a AEE... devia pedir contas aos diretores, em primeiro lugar... havia de ver como as coisas mudavam, sobretudo naquelas escolas onde os amigos é que contam. (B-CA)*

*(...) é muito válida por ser um olhar que vem do exterior... que não tem propriamente um objetivo sancionatório... embora o relatório tenha uma classificação (...) mas o mais importante é a parte formativa (...) porque... ao apontarem os aspetos menos bons, ao lado dos melhores e preverem um plano de melhoria... estão, claramente, a dizer que o objetivo é fazermos melhor. (B-CDE)*

*(...) é um olhar de fora (...) mais isento, mais credível, ajuda a olhar para o que se faz com óculos graduados (faz aspas com os dedos) e portanto... veem-se melhor os defeitos e as virtudes... (B-CDT)*

*Torna-nos mais profissionais, no sentido de refletirmos de uma forma mais sistemática sobre as nossas práticas (...). E isso (...) requer estudo, reflexão, articulação, trabalho em conjunto... O grande problema é a falta de tempo para pôr em marcha todas as intenções e sugestões da avaliação externa ... (B-CGD)*

*(...) este tipo de avaliação passou a ser mais uma avaliação (...) E tudo fica igual (...) está desajustada da realidade atual dos agrupamentos (...) não faz ajustamentos... É tudo muito técnico... (B-DT)*

*Acima de tudo, saber-se quais os pontos fortes e fracos...e (...) a partir disso, há mudanças possíveis porque não é o professor X a propor, mas existe a justificação da avaliação externa (...) (B-CP)*

### 7.3. Análise de dados documentais

A análise dos dados documentais, constituídos por atas e relatórios, disponibilizados pelos doze líderes intermédios de duas escolas que integraram o projeto-piloto e onde se realizaram as entrevistas para os estudos de caso visou complementar a resposta aos objetivos 4 e 5 - o efeito da avaliação externa implementada em Portugal, durante o 1º ciclo, ao nível das práticas curriculares das lideranças intermédias de duas escolas com diferentes desempenhos.

Tratando-se de um trabalho de investigação na área da AEE, nomeadamente no que respeita ao impacto e efeitos por ela produzidos ao nível das práticas curriculares das lideranças intermédias, considerámos pertinente recolher “verdadeiros vestígios materiais” (Ghiglione & Matalon, 1993, p.9) que permitissem identificar referências explícitas, implícitas, inexistência de intenções, preocupações ou necessidades decorrentes da AEE.

Para cumprir este desiderato, analisou-se o conteúdo de cada documento facultado, nas escolas A e B, intentando comparar o que os sujeitos inquiridos disseram que faziam e o que realmente foi registado/feito.

Na escola A, foram-nos facultados excertos de atas do departamento de línguas e do grupo disciplinar de português, onde havia menção à AEE, análise do relatório e contributos para o plano de melhoria. Na escola B, onde há um grupo de autoavaliação a funcionar, desde a 1<sup>a</sup> avaliação, foram-nos disponibilizados os relatórios elaborados a partir de atas normalizadas das reuniões de conselhos de turma, de departamento, de grupo disciplinar, de ano, ciclo, etc., com quadros, tabelas, gráficos e sínteses dos pontos fracos e fortes, por turma, ano, ciclo e, também, as estratégias levadas a cabo para melhorar e aperfeiçoar os pontos mais críticos, a nível de dificuldades de comportamento e/ou aprendizagem, desde a pré-escola até ao secundário.

### 7.3.1 As Atas

Na escola A, em ata de departamento foi exarado que **a escola ia ser alvo de uma avaliação externa**, da qual decorria a estipulação de uma quota disponível para a avaliação dos professores. Acrescentava-se *ser necessário eleger para as entrevistas em painel um professor sem cargo, uma vez que todos os outros já estavam naturalmente designados, por força dos cargos para os quais tinham sido nomeados pela direção.*

Na ata subsequente, podia ler-se que, *relativamente à avaliação externa, os docentes tinham sido informados de que o relatório de avaliação acabara de chegar à escola, pelo que ainda não tinha sido objeto de análise.*

Na ata seguinte, referia-se que *o diretor havia apresentado, em conselho pedagógico, a análise da direção ao relatório da IGEC, com as seguintes conclusões:*

Nos três domínios avaliados **a ação da escola tem produzido um impacto em linha com o valor esperado na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Contudo, deverão ser incrementadas em maior número e mais sistematicamente:** “*metodologias ativas e experimentais; os computadores e quadros interativos deverão ser mais usados em sala de aula; as atividades do PAA carecem de uma real articulação pedagógica com a sala de aula; deverá ser assumido o acompanhamento e supervisão da prática letiva — designadamente a monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens; deverão ser utilizadas modalidades diversificadas de avaliação; deverão ser elaborados e corrigidos, em conjunto, instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens; deverão ser*

*repensadas as medidas de apoio; deverá continuar a ser uma prioridade a eliminação do abandono escolar; as lideranças intermédias deverão ser valorizadas positivamente pela direção.”*

Os docentes do **Departamento de Línguas** propõem os seguintes **contributos para o plano de melhoria**: *“que a organização dos Planos Anual e Plurianual de Atividades tenha por base uma estrutura mais clara, objetiva, aberta e dinâmica, reformulando-se para o efeito o Projeto Educativo de Agrupamento; que se desenvolvam processos de planificação e desenvolvimento de atividades educativas em grupo, partilhando experiências e conhecimentos; que se proceda a uma monitorização e supervisão da prática letiva de forma partilhada e colaborativa, em todos os contextos educativos (dentro e fora da sala de aula); que todos os grupos disciplinares elaborem propostas de instrumentos de avaliação, nomeadamente critérios, fichas de registo e de avaliação, a serem continuamente analisadas, melhoradas e utilizadas a nível de Ano de Escolaridade e de Ciclo de Ensino; que se proporcione formação interna a todos os docentes, sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação, conforme as necessidades individuais e utilizando como horas de trabalho de formação as horas da componente não letiva; que se criem espaços de formação interna para a aquisição de conhecimentos, domínio e rentabilização educativa da plataforma moodle; que se afete a cada departamento um dos computadores e impressoras em utilização no agrupamento; que todas as propostas de mudança e inovação sejam apresentadas de forma fundamentada, a nível conceptual, epistemológico e metodológico, apresentando documentos e instrumentos de trabalho, a serem utilizados como pontos de partida em reuniões de grupo disciplinar, multidisciplinar, departamento e conselho pedagógico; que os instrumentos de autoavaliação e registo resultem do trabalho colaborativo a nível de agrupamento, a partir de propostas apresentadas pelo Conselho Pedagógico; que os processos de aplicação de instrumentos de recolha, tratamento e análise de informação sejam desenvolvidos e monitorizados por uma equipa representativa da comunidade educativa, com formação científica e experiência nesta área; que os resultados alcançados se traduzam na contínua melhoria de processos organizativos, formativos e educativos, institucionalizados no Agrupamento.”*

Os docentes do **grupo disciplinar de português** fazem a seguinte leitura de alguns aspetos do relatório da IGEC e propõem os seguintes **contributos para o plano de melhoria**: *“dado o empenho, investimento e qualidade do trabalho de muitos dos professores do grupo de português, estes teriam certamente apreciado que o agrupamento se tivesse destacado em, pelo menos, algum dos três domínios; no que respeita à referência feita pela IGE à diversidade de ações presentes no PAA,*

*foi sublinhada a recomendação, também aí expressa, de que a implementação destas ações carece de “um maior poder de seleção que permita escolher aquelas que se mostrem decisivas e de uma coordenação que coloque tais ações a existir a partir da sala de aula”; quanto à afirmação, no relatório, de que algumas iniciativas externas promovem o desenvolvimento de competências de alguns alunos, mas têm um “eco limitado no Agrupamento”, o grupo referiu que se tinha procedido, no final do ano letivo anterior, à avaliação completa de projetos internacionais, apontando as suas potencialidades e os seus constrangimentos, dela tendo sido dado conhecimento às estruturas de topo da escola. Tinha-se no entanto verificado que, e apesar da solicitação em contrário, e de todos os esforços efetuados, aspetos ligados ao planeamento e constituição das turmas, nomeadamente a inclusão dos alunos em continuidade do projeto em turmas diferentes, constituía um grande obstáculo ao sucesso do mesmo; no que respeita à referência à pouca utilização dos computadores e dos quadros interativos como estando condicionadas pela reduzida formação disponibilizada aos docentes, os professores do grupo referiram outros constrangimentos, como problemas frequentes de ordem técnica e inclusivamente a não disponibilização de palavra passe de entrada, apesar de solicitada junto dos responsáveis por mais de uma vez; já no âmbito do terceiro domínio - Liderança e gestão - no que respeita às lideranças intermédias, o grupo destacou a necessidade de se encontrarem profissionais que sejam não só reconhecidos pela direção, mas também pelos seus pares; foi ainda questionada a afirmação, constante do relatório, de que o clima relacional e sentido de pertença se teriam ressentido como consequência da implementação da avaliação de desempenho docente e de que a melhoria dos circuitos de comunicação carecia da utilização da plataforma moodle, parecendo estarem a ser enfatizados estes aspetos e havendo pelo contrário, necessidade de uma melhor caracterização destas falhas, de forma a poder implementar verdadeiros planos de melhoria.*

Nenhum dos entrevistados da escola A disponibilizou o **Plano de melhoria apresentado pela direção** e dado a conhecer em reunião de departamento, onde ficou registado em ata que “*foram apenas contempladas três das onze sugestões apresentadas pelo departamento de línguas*”.

Relativamente às seis sugestões aventadas pelo grupo de português, nenhuma apreciação ou reparo foi exarado.

### 7.3.2. Os Relatórios

Na escola B, todos os entrevistados foram unânimes em considerar que, dada a adoção de atas normalizadas, em todas as reuniões de estruturas educativas intermédias, com vista à produção de

um relatório trimestral para análise da comissão de autoavaliação da escola, e que mereceu tanto apreço da equipa de avaliação externa, sugeriram facultar esses documentos “normalizadores”, onde era visível a sistematização do trabalho em curso.

Todos os departamentos curriculares, grupos disciplinares, conselhos de turma, grupos de articulação por ano ou ciclo de ensino redigem um **Documento de Evidências para Avaliação Trimestral**, com os seguintes itens: *N.º de reuniões; Transmissão das reuniões do CP; Cumprimento atempado das solicitações do CP ou outras estruturas; Organização e desenvolvimento de atividades; Avaliação de atividades; Análise de necessidades de formação; Respostas a pedidos de esclarecimentos; Avaliação do Plano de Ação (a realizar no final do ano letivo); Troca e partilha de projetos/atividades integradoras, tendo em conta as várias áreas de conteúdo (Pré) /Realização e Aprovação de planificações; Articulação curricular interciclos; Articulação curricular ano; Avaliação das crianças/alunos; Definição de critérios para fichas de avaliação; Análise/reflexão sobre práticas educativas/medidas para melhorar aprendizagens; Seleção e/ou elaboração de materiais pedagógicos e Análise dos resultados escolares.*

***O Relatório de Avaliação Trimestral de Núcleos deve contemplar: N.º de reuniões efetuadas; Articulação intraciclos; Articulação interciclos; Planificação de atividades; Organização e desenvolvimento de atividades; Avaliação de atividades; Partilha de experiências pedagógicas; Avaliação trimestral da estrutura educativa; Avaliação do plano de Ação (a realizar no final do ano letivo).***

***O Conselho de Diretores de Turma elabora o relatório trimestral, na observância dos itens: N.º de reuniões; Elaboração/Reformulação do Regimento Interno na primeira reunião; Informação sobre o Regulamento Interno do Agrupamento; Esclarecimentos relativos ao preenchimento do PCT; Informação sobre legislação; Outras informações sobre organização e funcionamento do Agrupamento; Informações de entidades externas; Envio por e-mail de informações/solicitações e decisões aos diretores de turma; Esclarecimentos prestados a dúvidas colocadas, no momento, por escrito, a posteriori ou em reunião seguinte; Apreciação/Deliberações sobre propostas apresentadas por estruturas, serviços ou individuais; Análise da eficácia das estratégias delineadas e utilizadas nos conselhos de turma; Preparação das reuniões de avaliação e/ou outras; Parecer sobre critérios gerais para constituição de turmas no ano letivo seguinte e Análise de relatórios.***

***A Avaliação Trimestral da Rede de bibliotecas contempla: N.º de reuniões; Articulação entre bibliotecas escolares e municipais; Planificação de atividades; Organização e desenvolvimento de***

*atividades em parceria; Avaliação de atividades planificadas; Apoio técnico e documental; Avaliação trimestral do funcionamento da Rede de Bibliotecas.*

**Na avaliação trimestral, o Núcleo de Apoio Educativo e Serviços de Psicologia e Orientação menciona:** *N.º de reuniões; Cumprimento de solicitações do CP ou outras estruturas; Desenvolvimento de atividades diferenciadas no âmbito da Educação Especial/Apoio Educativo; Elaboração/Organização da Avaliação diagnóstica; Orientação vocacional; Elaboração/Atualização dos PEI(s); Avaliação do Programa Educativo Individual; Avaliação da atividade e participação académica dos alunos; Resposta às referências; Elaboração de instrumentos de avaliação/monitorização pedagógica a aplicar a alunos com Necessidades Educativas Especiais; Avaliação e acompanhamento psicológico; Aplicação de instrumentos de avaliação pedagógica; Apoio direto/indireto aos docentes envolvidos; Articulação com Técnicos e Instituições locais e distritais; Análise das necessidades de formação dos docentes/Técnicos; Participação nas reuniões de avaliação; Avaliação trimestral da estrutura educativa; Avaliação e acompanhamento psicológico; Aplicação de instrumentos de avaliação pedagógica; Apoio direto/indireto aos docentes envolvidos; Contactos regulares com os Encarregados de Educação; Articulação com técnicos e Instituições locais e distritais; Encontros de trabalho formais com os DT/Docentes Titulares de turma/outros docentes/técnicos; Análise das necessidades de formação dos docentes/técnicos; Participação nas reuniões de avaliação; Avaliação trimestral da estrutura educativa.*

### **Exemplos de Análise de Atas/Relatórios de Avaliação, pela Comissão de autoavaliação**

A normalização das atas permitiu elaborar quadros, tabelas e gráficos (que não transcrevemos, aqui, por razões éticas) e produzir relatórios para cada ciclo de ensino, de que apresentamos uma súmula exemplificativa, mas não exaustiva, de modo a não comprometer a confidencialidade e o anonimato da escola B:

#### **Educação Pré-Escolar:**

**“Assiduidade e pontualidade:** *a maioria das crianças é assídua e pontual. Foram mencionadas 12 crianças com falta de assiduidade e duas com falta de pontualidade.*

**Causas para falta de assiduidade:** *problemas de saúde (5), dinâmica familiar (4) e causa desconhecida (1). Nas restantes situações não foram referidas causas.*

**Causas para falta de pontualidade:** *dificuldade da mãe no cumprimento de horário (1).*

*Para a falta de pontualidade, na outra situação, não foram especificadas as causas.*

**Adaptação:** *não houve referência a crianças com dificuldade de adaptação.*

**Cumprimento de regras:** com dificuldade no cumprimento de regras foram mencionadas 3 crianças.

**Estratégias para melhorar o comportamento:** As estratégias mais referenciadas foram “*Assembleias de Turma*”, “*Atribuição de recompensa para atitudes/conduitas positivas*” e “*Atitude assertiva do adulto, sem cedências quando absolutamente necessário e quando esgotadas as outras estratégias*”.

**Crianças referenciadas e pedidos avaliação/ acompanhamento:** estão com **acompanhamento específico** 12 crianças. Foi **solicitado acompanhamento** para 4 crianças que **ainda não o têm**, devido à falta de disponibilidade da terapeuta da fala, por se aguardar resposta do Centro de Saúde e de outros serviços e devido à falta de assiduidade do aluno.

**Domínios mais referenciados relativamente à localização das dificuldades:** Na área de **Formação Pessoal e Social**, os domínios mais vezes referenciados ao nível das dificuldades foram **Independência e Autonomia** e **Convivência democrática/cidadania**.

No que diz respeito à área das **Expressões**, o domínio frequentemente mencionado no que a dificuldades diz respeito foi a **Expressão dramática e de Teatro**.

No que concerne à área de **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, os domínios onde se verificou maior número de referências relativamente a dificuldades foram **Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal**, seguindo-se todos os outros domínios da mesma área.

Na área da **Matemática**, os domínios mais vezes assinalados ao nível das dificuldades foram **Números e Operações**, seguindo-se **Tratamento de dados**.

No que respeita à área de **Conhecimento do Mundo**, o domínio mais vezes indicado ao nível das dificuldades foi **Localização no Espaço e no Tempo e Conhecimento do ambiente natural e social**.

Quanto à área de **TIC**, os domínios com maior número de referências ao nível das dificuldades foram **Informação e Produção**.

**Estratégias/atividades mais referenciadas nos Domínios onde se situam as dificuldades:** No Domínio **Independência/Autonomia**, a estratégia mais assinalada foi o acompanhamento mais individualizado, enquanto no **Domínio Convivência democrática/Cidadania**, as estratégias mais referenciadas foram a maior responsabilização pelo cumprimento de regras, reforço das deliberações conjuntas e reforço na gestão democrática dos espaços.

As estratégias mais referenciadas no Domínio **Expressão Dramática/Teatro** prendem-se com o reforço do incentivo da imaginação e da criatividade, o reforço da autoestima e autoconfiança, com

*o reforço em atividades progressivas de expressividade através do corpo e da voz (mais dramatizações, jogos de mímica, danças coreográficas) e com o reforço de atividades relacionadas com a dramatização de histórias.*

*As estratégias mais mencionadas **No domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal**, as estratégias prenderam-se com o reforço de momentos de diálogo, o reforço de atividades de pergunta/resposta e o reforço de atividades de alargamento do léxico.*

*No Domínio do **Conhecimento das Convenções Gráficas**, foram o reforço no apoio individualizado, o reforço de atividades que promovam o significado da escrita e o reforço/ estímulo positivo para todas as tentativas de escrita. No domínio da **Consciência Fonológica**, as estratégias destacadas foram o reforço de jogos de palavras, o reforço de memorização de lengas-lengas e o reforço de jogos para identificação de rimas. No domínio do **Reconhecimento e Escrita de Palavras**, o reforço de atividades que promovam o reconhecimento da diferença entre letra, palavra e frase e os jogos com letras móveis.*

*No domínio **Números e operações**, o reforço no trabalho com as questões numéricas, operações simples e contagens e a apresentação de maior número de situações problemáticas de forma a conseguir, com a prática, a sua execução, foram as estratégias mais assinaladas. No domínio do **Tratamento de dados**, a estratégia mais mencionada foi o reforço na apresentação de situações problemáticas para resolução.*

*A estratégia mais enumerada no domínio **da Localização no espaço e no tempo** foi o reforço de atividades que promovam a construção do conhecimento sobre o meio territorial. No domínio do **Conhecimento do Ambiente Natural e Social** as estratégias mais vezes indicadas foram o reforço de atividades que promovam o respeito pelo ambiente e o reforço de atividades que promovam o conhecimento do património natural e cultural.*

*No domínio **Informação**, o facultar o manuseamento de software utilitário essencial (Word, Paint, de forma lúdica) e o reforço na utilização das TIC foram as estratégias mais indicadas. Na **Produção**, foi a produção intencional.*

***Cumprimento do PAA/Grau de sucesso das estratégias adotadas:** A avaliação feita relativamente ao Projeto Curricular de Turma foi positiva em todas as turmas, tendo sido globalmente cumpridos os projetos e atividades delineados no Plano Anual e Plurianual de Atividades, à exceção de 3 visitas de estudo por falta de transporte e duas assembleias de turma por motivos alheios à turma e doença dos alunos.*

Houve igualmente indicação de um **bom grau de sucesso**, pelo que devem ser consideradas adequadas as estratégias adotadas.

**Cumprimento das Orientações Curriculares:** Todas as Educadoras referiram ter cumprido as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

**Atividades de Animação e Apoio à Família e Envolvimento dos Encarregados de Educação:** Frequentam o serviço de almoço 100 crianças. O prolongamento de horário é frequentado por 105 crianças. Relativamente à participação dos encarregados de educação, que regularmente contactam com o educador e se envolvem nas atividades foi registado 100% de participação.

**Pontos Fortes/Fracos – Almoço:** Os pontos fortes mais destacados foram a alimentação equilibrada, as refeições bem confecionadas e com higiene, a ementa variada e a qualidade das refeições. Os pontos fracos mais focados foram o espaço limitado relativamente ao número elevado de crianças/alunos, o número elevado de almoços, o número escasso de adultos e deslocação, de autocarro, das crianças para outro espaço que não o da escola.

**Pontos Fortes/Fracos – Prolongamento:** O ponto forte mais destacado foi a relação afetiva das crianças com os técnicos envolvidos, seguindo-se atividades diversificadas e direcionadas para brincadeiras livres e descontraídas e articulação com a Oficina da Criança que enriquece a qualidade do serviço prestado. Os pontos fracos mais enumerados foram a escassez de atividades desenvolvidas no exterior e a deslocação das crianças para outro espaço que não o da escola.

A Comissão de Autoavaliação reforça a importância das atividades do exterior, desde que o tempo o permita. Estas atividades constam, certamente, na planificação elaborada em conjunto, pelas educadoras e dinamizadores do prolongamento, a qual deve ser cumprida.”

### **Ensino Básico e Secundário / Planos de Recuperação**

“As modalidades mais referenciadas nos Planos de recuperação do 1.º ciclo foram a pedagogia diferenciada, a entreatajuda, o apoio na sala de aula e o apoio em casa.

As modalidades mais referenciadas nos Planos do 2.º / 3.º Ciclos, para além de Estudo Orientado foram: solicitações sistemáticas na sala de aula e responsabilização do aluno por comportamento adequado (11 turmas, nos 2.º e 3.º Ciclos); responsabilização do EE (verificação de estudo / tpc); responsabilização do EE (material), 10 turmas, nos 2.º e 3.º Ciclos.

**Avaliação dos Planos de Recuperação – 2.º e 3.º Ciclos:** Globalmente, os alunos cumprem os Planos, ainda que nem sempre se verifiquem já progressos ou, quando se verificam, sejam sobretudo na participação em sala de aula e na avaliação formativa.

**Avaliação do comportamento e assiduidade:** No 2º período, houve um total de **105 de alunos** referenciados nos 2º, 3º ciclos e secundário, 50 foram alvo de participações disciplinares e 55 foram indicados por perturbarem o normal funcionamento das aulas. No 1º Ciclo, foram mencionados 16 alunos por perturbarem o normal funcionamento das aulas e 3 alvo de participações disciplinares, tendo estas ocorrido nas Atividades de Enriquecimento Curricular. Verifica-se um aumento relativamente ao 1º período, nos 2º, 3º ciclos e secundário e uma ligeira diminuição no 1º Ciclo.

**Aproveitamento - 2º e 3º Ciclos:** No 2º Período deste ano letivo, a taxa de sucesso foi de **83%** (95,1%, no 1º Ciclo, e 76,1%, nos 2º e 3º Ciclos), verificando-se uma diminuição do sucesso no Ensino Básico relativamente ao 1º período de 2011-2012.

Relativamente ao 1º Ciclo os resultados estão acima da média do ano letivo anterior, mas ligeiramente abaixo (1,7%) da meta prevista para o triénio (2009-2012). Quanto aos 5º e 6º anos de escolaridade os resultados apresentam um desvio de cerca de 35,7% relativamente aos resultados dos últimos dois anos letivos e em relação às metas para o triénio o 5º ano está 36,2% abaixo, enquanto o 6º está cerca de 32% também abaixo. Tendo em conta a análise das atas as causas apontadas para este decréscimo devem-se a questões do foro comportamental e cognitivo.

No que se refere ao 3º Ciclo, no 7º ano a taxa de sucesso está acima da meta para o triénio. No 9º ano os resultados estão 4,4% abaixo da meta estabelecida. No 8º ano diminuiu a tendência de afastamento da meta para o triénio que neste período é de 20,7%. As causas mais referenciadas prendem-se com dificuldades de aprendizagem que decorrem da postura dos alunos.

**Causas para classificação do aproveitamento inferior a Bom:** Não se verificam diferenças substanciais entre as causas para aproveitamento inferior a Bom, comparando os vários níveis de ensino. As mais vezes referenciadas foram a **falta de atenção/concentração**, seguida de dificuldades de interpretação, falta de trabalho/estudo, dificuldades na aplicação de conhecimentos, dificuldades de expressão e falta de empenho, a que se seguem falta de responsabilidade (material) dificuldades de raciocínio, e falta de pré-requisitos, pouca autonomia, comportamento desadequado, memorização, recusa em realizar as atividades. Com menos incidência são referidas o não cumprimento de planos por motivos imputáveis aos alunos, interesses divergentes dos escolares e falta de assiduidade.

**Estratégias para melhorar o aproveitamento:** Para além, obviamente, dos Planos de Recuperação e Acompanhamento, com as suas modalidades, os professores afirmaram ir investir particularmente

nas *Solicitações Sistemáticas na sala de aula*, o que se coaduna com a causa mais vezes apontada. O apoio individualizado em sala de aula e Atribuição de tarefas de responsabilização dos alunos são também apontados em número significativo.

**Estratégias para melhorar o comportamento:** *As estratégias que serão mais adotadas são a alteração de lugares, realização de assembleias de turma, Contacto semanal/quinzenal/MENSAL com os EE, Estudo de casos/reflexão (FC), diversificação de estratégias, atribuição de tarefas de responsabilização de alunos, ficha de autoavaliação diária/mensal do comportamento, Mapa para registo/ classificação diária do comportamento, informação aos Encarregados de Educação, Penalizações decididas pela turma, Utilização de medidas de integração.*

**Alunos com NEE (DL 3/2008):** *No 2º Período, havia 15 alunos com NEE.*

**Avaliação das Áreas Curriculares Não Disciplinares: 1º ciclo, 2º e 3º ciclos, secundário:**

*Em Formação Cívica, foram apontadas como cumprimento parcial da planificação, o processo de substituição do docente. O balanço é globalmente positivo.*

**Avaliação das Atividades de Enriquecimento Curricular:** *A atividade que tem mais alunos é Atividade Física Desportiva, com 189, seguida de Inglês com 176 alunos, de Música com 143, Apoio ao Estudo com 107 e por último Educação Ambiental com 70.*

**Principais pontos fortes e fracos destacados relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular:** *No que diz respeito aos pontos fortes, é de salientar que os mais apontados pela grande maioria dos docentes em igual número de vezes são as boas relações interpessoais entre os intervenientes e os encontros informais frequentes entre a professora titular e os professores das AECs (5), seguidos da partilha de planificações e disponibilidade/boa vontade em colaborar/participar/partilhar (4). Relativamente aos pontos fracos, a falta de condições para a prática de Atividade Física, foi assinalada por maior número de docentes, seguido de excessiva carga horária.*

Ao longo deste capítulo, realizou-se a apresentação dos dados obtidos, mediante a utilização dos três instrumentos e das técnicas de análise que melhor serviram o desiderato de “dar voz aos dados.”

No capítulo VIII, procede-se à discussão global dos resultados, mediante a triangulação da perspetiva quantitativa e extensiva - proporcionada pelo questionário - e a leitura qualitativa e intensiva, - obtida pelo recurso às entrevistas e documentos - de modo a compreender a perspetiva

das lideranças curriculares intermédias acerca do impacto e efeitos do 1º ciclo da AEE, analisando as diferentes perspetivas à luz dos contributos teóricos que convocámos.

## CAPÍTULO VIII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### Introdução

A discussão dos resultados, que levaremos a cabo ao longo deste capítulo, tem o propósito de responder aos objetivos esboçados pela problemática desta tese, mediante a articulação entre os resultados obtidos e o quadro concetual convocado (Pacheco, 2006).

Face à problemática enunciada no capítulo I - compreender de que modo o 1º ciclo da avaliação externa das escolas, em Portugal, influenciou as dinâmicas curriculares das lideranças intermédias e contribuiu para a mudança e melhoria educativas – elegemos para esta pesquisa os docentes e educadores do ensino não superior, por considerarmos que são atores privilegiados de qualquer mudança educativa, devido à sua posição de charneira e mediadora na contextualização e construção pedagógica do currículo, nas várias estruturas de gestão intermédia e no espaço discricionário da sala de aula (Craig, 2012).

A análise do estado da arte sobre a AEE, em Portugal (Capítulo I), acusava uma tibia produção de trabalhos académicos sobre o problema em estudo, com uma focalização, quase exclusiva, na autoavaliação e nos efeitos organizacionais. Esta constatação, em sintonia com a análise de relatórios supranacionais, transnacionais e nacionais (Capítulos II e III), permitiu antever a pregnância de uma investigação sobre o impacto e efeitos do 1º ciclo da AEE, nas práticas curriculares das lideranças intermédias, consideradas por Bennett (1999) o verdadeiro motor da escola, na medida em que podem facilitar e territorializar a visão estratégica do diretor (Pelletier, 2008) ou induzir *nuances* decisivas (Lima, 2008a) para a mudança e melhoria educativas (Harris, 1999).

A estruturação deste capítulo acompanha os objetivos traçados, no sentido de conhecer as perceções das lideranças curriculares intermédias sobre o **processo de avaliação externa** das escolas (objetivo 2); compreender o **percurso da informação**, desde a entrega do relatório da IGE/C, na escola, até à sua apropriação, reflexão e capitalização pelas lideranças intermédias (objetivo 3); identificar as perspetivas das lideranças intermédias sobre o **impacto e efeitos da avaliação externa** implementada em Portugal, **ao nível das práticas curriculares** (objetivo 4) e **comparar o impacto e efeitos da Avaliação Externa em escolas intervencionadas duas vezes, no 1º ciclo** de avaliação, ao nível da melhoria das práticas curriculares e dos resultados dos alunos (objetivo 5).

Os dados obtidos através do questionário-piloto apontaram para duas ideias-chave: o 1º ciclo da Avaliação Externa das Escolas teve um impacto globalmente positivo, mas os seus efeitos são ainda

frugais nas práticas curriculares das lideranças intermédias, mormente, na almejada ritualização do hábito da observação mútua da prática letiva; no trabalho colaborativo entre os professores; na produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração das aprendizagens; na elaboração partilhada de documentos orientadores; na autoavaliação como estratégia de melhoria; na planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo; na partilha de experiências e estratégias para alunos com dificuldades; na articulação entre ciclos, anos ou disciplinas e na melhoria do sentido de visão, missão, autonomia e liderança das escolas.

Na sequência desta conclusão preliminar, passou-se à análise crítica das conclusões a que conduziram os resultados obtidos, mediante a aplicação dos três instrumentos, já analisados no capítulo precedente, com remetência para a fundamentação teórica e de forma a responder aos objetivos almejados.

### **8.1. Conhecer as perceções das lideranças curriculares intermédias sobre o processo de AEE (o antes e o durante a visita)**

Efetivamente, os dados recolhidos por questionário, respondido por 1102 docentes e educadores do ensino não superior, de Portugal Continental, revelam elevados desvios-padrão, no decurso de todos os itens do questionário, donde resulta a constatação de que existe uma forte dispersão de opiniões entre os inquiridos, acerca do processo, impacto e efeitos da AEE.

Relativamente ao **processo** de avaliação externa, **antes da visita** da equipa de avaliação, a maioria dos inquiridos considera fundamental a existência de um pré-aviso (Média=3,42) para que a escola se possa preparar para a visita propriamente dita (Média=3,59). Esta ideia é corroborada pela forma significativa como os itens B1 e B2 se correlacionam ( $r=.583$ ), o que significa que os mesmos respondentes se identificam com as duas afirmações. Também a análise das entrevistas aos doze líderes intermédios apoia esta ideia, donde se destaca a opinião dos entrevistados da escola que apresentou melhorias da 1ª para a 2ª avaliação (Escola B), que concordam com a existência do pré-aviso, num quadro de lisura e transparência, uma vez que proporcionou uma preparação cuidada de todos os atores, através de reuniões, criação de grupos de trabalho, revisão de documentos, estatísticas, projetos e uniformização de discursos e/ou formas de estar. Estes dados validam e robustecem a metodologia processual do Grupo de Trabalho, ao inserir, desde o projeto-piloto, o pré-aviso da visita, para permitir, numa perspetiva formativa de apoio à melhoria, que a escola se organize e prepare para a visita da equipa de avaliação, retirando-lhe o carácter inspetivo-sumativo, no sentido da mera prestação de contas.

Já na **fase da visita**, não há concordância quanto aos dois/três dias de duração (Média=2,85), porém, a concordância é clara na assunção de que a constituição dos painéis abrangeu as várias lideranças (Média=3,95), tal como preconiza a IGE (2009, p.11), no sentido de recolher opiniões, cruzar perspetivas, “ dar voz a todos”, dada a importância “efetiva e simbólica da audição” (Azevedo, 2009, p. 14). Contudo, não existe uma concordância tão clara de que tenha permitido transmitir uma imagem verdadeira da escola (Média=3,36), e que a seleção dos entrevistados se tenha baseado em critérios justos e transparentes (Média=3,40). No que concerne à condução das entrevistas, a concordância é clara de que os avaliadores davam livre voz aos entrevistados (Média=3,53), e também que a direção demonstrou segurança (Média=3,91) e os alunos reagiram com muita naturalidade (Média=3,84). Estas perceções são apoiadas pela existência de correlações mais significativas entre os itens C1 e C3 ( $r=.490$ ); C2 e C3 ( $r=.598$ ); C3 e C4 ( $r=.554$ ); C4 e C7 ( $r=.440$ ); C5 e C2 ( $r=.383$ ) e C7 e C4 ( $r=.440$ ), o que indica que os inquiridos concordam com as afirmações constantes de cada par correlativo, conferindo maior consistência às conclusões apontadas.

O item C1 foi o que granjeou menos concordância e correlações menos significativas, facto que as entrevistas vêm sublinhar, dada a diversidade de opiniões sobre o número de dias ideal para a visita à escola. Na escola A, os dois/três dias são considerados suficientes para aceder a uma imagem parcial e não real da escola, que obrigaria necessariamente a mais tempo; na escola B impera o consenso de que esses dias permitiram ter uma imagem global, para a qual contribuíram os inquéritos de satisfação, resultados escolares e documentos vários, previamente consultados pelos avaliadores externos, advertindo até que mais tempo poderia ser mesmo prejudicial ao funcionamento normal da escola, por causa das permutas e substituições de aulas. No cerne destas posições difusas e extremadas há um certo denominador comum: os dois/três dias permitem aceder a uma imagem global, superficial, mas não real das escolas, baseada em documentos e relatos, e não na observação da prática letiva. Esta linha de ação prolonga-se no 2º ciclo da Avaliação Externa das Escolas, dado que o Grupo de Trabalho, no seu relatório final, afiança que “não se prevê a observação direta pelos avaliadores externos das práticas na sala de aula, porque se entende que esta é uma função essencial das instâncias de direção e de coordenação pedagógica da escola” (IGEC, 2011, p.12), admitindo que “ a centralidade do espaço da sala de aula na vida da escola é uma questão crucial (...) ainda pouco enraizada nas nossas escolas” (*Idem.*, p.13).

## 8.2. Compreender o percurso da informação, desde a entrega do relatório da IGE/C, na escola, até à sua apropriação, reflexão e capitalização pelas lideranças intermédias (da entrega do relatório à elaboração de um plano de melhoria)

Após a visita, a IGE/C envia à escola o relatório de avaliação. Os respondentes ao questionário não expressaram uma concordância clara relativamente à linguagem utilizada, embora uma maioria relativa a considerasse tecno burocrática (Média=3,23), o mesmo se verificando no item D2 - os pontos fortes nele identificados retratam fielmente a realidade escolar (Média=3,41). O item D3 - os pontos fracos são, realmente, os que a escola precisa de melhorar- obteve uma clara concordância (Média=3,52), mas não existiu clara concordância na afirmação de que os resultados da avaliação coincidem com a perceção social da escola (Média=3,19).

Estes resultados têm eco nas correlações significativas verificadas entre os itens D2 e D4 ( $r=.502$ ); D3 e D4 ( $r=.413$ ), que indicam que os mesmos respondentes concordam com a interdependência das afirmações aí contidas.

Nas entrevistas existe a constatação de que o relatório utiliza uma linguagem técnica e formal, uniformizadora dos universos intervencionados, questionando-se a adoção do registo único, despersonalizante da identidade de cada escola. Esta perceção é subscrita por Pacheco (2013<sup>17</sup>), quando advoga, na senda da investigação sobre esta temática, que “o modelo da AEE é uniforme, pronto-a-vestir e que avalia todas as escolas da mesma forma”, correndo o risco de não ser significativo, porque só é significativo quando é “plural e diverso”, adaptando o modelo e o registo linguístico a cada universo escolar. Nos restantes itens desta dimensão, os resultados das entrevistas estiveram em linha com os apurados no questionário, uma vez que os entrevistados concordaram apenas com os pontos fracos apontados e não com os fortes, por considerarem que foram sobrevalorizados. No que concerne à perceção social da escola, existe uma posição fraturante: na escola A, faz-se referência à discrepância entre a imagem positiva plasmada no relatório e a da sociedade envolvente que tem vindo a degradar-se, levando à fuga de alunos, ao passo que na escola B é destacado o alto grau de coincidência entre ambas, devido à boa reputação e credibilidade da escola que lhe advém, fundamentalmente, do reconhecimento do seu trabalho de qualidade, que os rankings ajudam a propalar.

---

<sup>17</sup> José Augusto Pacheco, coordenador do Projeto FCT PTDC/CPE-CED/116674/2010, Conferência “ Avaliação das Escolas: Finalidades e Possibilidades”, 20.06.2013, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Estas percepções encontram-se documentadas na literatura da especialidade, quando se critica a AEE “por se concentrar em aspetos comuns, sem atender à singularidade, numa busca obsessiva da comparabilidade e generalização” (Nevo, 2000, *in* OCDE, 2009, p. 32), apoiando o princípio de que “as escolas boas vão atrair mais alunos”, que a “publicação dos resultados não reflete, de forma válida, a qualidade das escolas” (Visscher, 2000, *in* OCDE, 2009, p.35) e que a classificação de escolas de baixo desempenho pode reforçar a polarização social em escolas boas e más, rotulando-as, aumentando a desigualdade, além de ter um efeito nefasto sobre os funcionários e alunos, impedindo a melhoria da escola (Visscher, 2001, *in* OCDE, 2009).

O motivo por que os avaliadores sobrevalorizam os aspetos positivos, poderá ter subjacente o incentivo a uma melhoria cada vez mais consistente ou, como afirmam alguns entrevistados, o desejo da própria IGE/C de apresentar resultados, de prestar contas do impacto da sua ação, na senda do paradigma da “compreensibilidade” para avaliar a qualidade de um programa (Pacheco, 2010b, p5).

No concernente ao percurso da informação veiculada pelo relatório, pelos vários “corredores” e “atores”, os respondentes ao questionário concordam claramente que tenha sido disponibilizado a todos os docentes (Média=4,16), mas não existe igual concordância quanto a ter sido lido atentamente (Média=3,33). Por outro lado, concordam claramente que foi objeto de análise e reflexão por parte da direção (Média=4,24), do Conselho Geral (Média=3,72), do Conselho Pedagógico (Média=4,08), dos departamentos curriculares (Média=3,78) e que o plano de melhoria teve em conta as contribuições de todos os departamentos curriculares (Média=3,80). Estes resultados são apoiados pelo facto destes itens apresentarem correlações muito significativas entre si, com destaque para o E1 e E6 ( $r=.530$ ); E2 e E6 ( $r=.531$ ); E3 e E5 ( $r=.640$ ); E4 e E5 ( $r=.567$ ); E6 e E7 ( $r=.606$ ), acrescentando-lhe consistência, ao indicarem uma grande concordância entre os inquiridos com os pares de afirmações.

A análise dos resultados das entrevistas corrobora, em parte, os do questionário, donde destacamos a concordância dos entrevistados das duas escolas com as asserções de que o relatório percorreu todos os órgãos da escola, embora exista divergência quanto à elaboração do plano de melhoria: na escola A terá sido obra da direção e na escola B foi elaborado pelo grupo de autoavaliação, com os contributos dos demais órgãos e com a supervisão da direção. A diferença de atuação nas escolas A e B sugere, de acordo com a literatura consultada, que em muitas escolas, a liderança não é distribuída (Gronn, 2000), mas assente no poder hegemónico dos seus líderes e

visão antieducativa (Smyth, 1994), ao contrário de outras em que a liderança escolar é eficaz, promotora da mobilização coletiva em torno de objetivos morais e num clima de abertura, confiança, comprometimento e partilha (Donaldson, 2001), porque “quando todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, é mais fácil contribuir para a eficácia organizacional” (Chiavenato, 1999, p.51).

### 8.3. Identificar as perspetivas das lideranças intermédias sobre o impacto e efeitos da avaliação externa, ao nível das práticas curriculares

Entendendo-se por impacto, a “influência exercida por alguém ou alguma coisa, por ação relevante ou influente” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001, p.2034), e efeito “o que é produzido por uma causa, resultado/ consequência de uma ação” (*idem.*, p.1332), pretende-se doravante compreender a influência/mudança que a AEE introduziu, e os efeitos/resultados dessa mudança.

Acerca do **impacto da AEE**, os inquiridos concordam claramente que o seu impacto foi mais positivo que negativo (média=3,63), embora menos claramente na criação de níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola (Média=3,38). Relativamente à adoção de uma liderança mais democrática, por parte da direção, as opiniões divergem, tendendo para a discordância clara (Média=2,83) – o que leva a crer, globalmente, que a AEE não induziu lideranças de topo mais democráticas. Esta ideia é apoiada pela inexistência de correlações entre os itens E8/E9 e E10, acentuando a perceção de que, apesar do impacto da AEE ter sido mais positivo que negativo, não acrescentou maior democraticidade aos líderes do ensino não superior. Trazendo à colação os resultados das entrevistas, em ambas as escolas existe a perceção de que a AEE tem um impacto muito positivo, por ser um olhar externo, mais isento, potenciador de melhorias, pelo confronto dos aspetos fortes com os que devem ser desenvolvidos, no quadro da obrigatoriedade de um plano de melhoria. No que concerne à adoção de uma liderança mais democrática, as opiniões são fraturantes: na escola A, a AEE não trouxe nenhuma mudança à liderança unipessoal do diretor, ao passo que na escola B há o reconhecimento de que o diretor passou a adotar uma liderança mais profissional e democrática, distribuindo-a pelas lideranças intermédias, às quais confiou a responsabilidade de territorializarem os valores norteadores do seu projeto de intervenção. Estes dados apoiam as perspetivas de Bennett (1999), Pelletier (2008), Hargreaves e Flink (2007) e Morgado e Pinheiro (2011) de que a liderança para ser sustentável tem de ser distribuída, dispersa

pelos vários atores/líderes que pululam nas escolas, a quem o diretor pode e deve confiar a responsabilidade de territorializarem a sua visão estratégica.

No que concerne aos **efeitos da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias**, os resultados do questionário remetem para a clara discordância de que os professores tenham desenvolvido o hábito da observação mútua da prática letiva (Média= 2,24). Já nas outras variáveis em apreço, verifica-se grande divergência de opiniões, nomeadamente, ao nível do trabalho colaborativo entre professores (Média= 2,89), da produção conjunta de instrumentos de avaliação (Média=3,31), do processo sistemático de autoavaliação (Média=3,39) e do seu alargamento a uma equipa representativa da comunidade educativa (Média=3,24), da elaboração dos documentos orientadores (Média=3,34) da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo (Média=3,24), da partilha de experiências e estratégias para alunos com dificuldades de aprendizagem ou comportamento (Média=3,18), da articulação entre os diferentes ciclos/anos e disciplinas (Média=3,25), do desenvolvimento de um plano de formação para colmatar as necessidades dos professores (Média=2,85) e do reforço da autonomia da escola (Média=2,89).

Importa salientar, desde já, que os itens E11 - E22 que visam aferir os efeitos da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias se apresentam correlacionados entre si, de forma muito significativa, chegando alguns deles a valores muito próximos do que se considera uma correlação forte: E11 e E12 ( $r=.583$ ); E12 e E13 ( $r=.648$ ); E13 e E14 ( $r=.656$ ); E14 e E19 ( $r=.587$ ); E15 e E14 ( $r=.653$ ); E16 e E18 ( $r=.630$ ); E17 e E18 ( $r=.683$ ); E18 e E19 ( $r=.695$ ); E19 e E17 ( $r=.667$ ); E20 e E19 ( $r=.632$ ); E21 e E22 ( $r=.574$ ); E22 e E19 ( $r=.604$ ), o que indica que os mesmos sujeitos concordam com ambas as afirmações, robustecendo a consistência dos resultados.

As entrevistas realizadas permitiram aprofundar os dados do questionário, relativos aos efeitos da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias.

No que concerne à observação mútua da prática letiva, os entrevistados das duas escolas estão em total sintonia com os dados do questionário, considerando que tal prática continuou a ser inexistente, exceto quando necessária para progressão na carreira. Estes resultados são consentâneos com a análise experiencial de quase trinta anos de docência e com resultados de investigação que apontam a sala de aula como um espaço reservado à individualidade do professor (Goodson & Walker, 1991; Goodson, 1995; Estrela, 1997; Pacheco, 2008; Cabral, 2009; Cuban, 2011), onde a observação de uns aos outros, raramente é uma prática consentida (Day, 2004).

Relativamente ao trabalho colaborativo entre professores, na escola A referem não ter havido nenhum impacto e, na escola B, reconhecem que ganhou mais consistência, desencadeando a formação de grupos de trabalho, produção de documentos e de reuniões em série. Estes resultados subscrevem a inquietação de Figueiredo (2002), quando questiona se o trabalho colaborativo prevalente nas nossas escolas não será antes um trabalho cooperativo, pautado pela segmentação, disciplinarização e pseudocolaboração que, na maioria das situações, consiste num trabalho em conjunto, ao nível das reuniões do departamento curricular a que pertencem e conselhos de turma de que fazem parte, centrando-se em demasia no cumprimento dos programas ou na avaliação do conhecimento dos alunos, sem espaço para a discussão/reflexão sobre os problemas sentidos ao nível da sala de aula (Tardif & Lessard, 2005), que acaba por reduzir o autêntico trabalho colaborativo docente a práticas casuísticas (Roldão, 2007).

Nota-se a mesma clivagem de opiniões no que diz respeito à criação conjunta de instrumentos de avaliação: na escola A, a AEE não induziu essa prática, ao contrário da escola B, onde se reconhece que esse foi um dos aspetos em que a AEE teve mais impacto, permitindo aferir o grau de consecução das aprendizagens nucleares em cada aluno/turma e ano. Diversos estudos têm demonstrado que as situações de trabalho colaborativo docente, quando ocorrem, centram-se na planificação e preparação de atividades de natureza extracurricular (Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999; Fullan & Hargreaves, 2001), não constituindo momentos de partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos ou instrumentos de avaliação a utilizar em contexto de sala de aula (McLaughlin & Talbert, 2001; Lima, 2002, 2004). Contudo, na Escola B, na sequência da AEE, ritualizou-se a criação conjunta de instrumentos de avaliação, com vista a aquilatar aprendizagens.

Quanto à existência de um processo sistemático de autoavaliação, alargado a um grupo representativo de toda a comunidade, na escola A encontra-se numa fase embrionária, sendo uma incumbência da direção ou do próprio diretor; na escola B, há um forte consenso de que a constituição de uma equipa de autoavaliação foi espoletada pela 1ª avaliação externa, sendo implementada anualmente, com uma notável abrangência da comunidade educativa. Esta discrepância de atuação poderá estar relacionada, na escola A, com a débil articulação e reduzido índice de práticas de colaboração entre os diferentes órgãos e outras instituições comunitárias (Morgado, 2001), bem como o tipo de liderança (Hargreaves & Flink, 2007) transacional/autocrática ou, no caso da escola B, transformacional e distribuída pelas lideranças intermédias. A proposta de Dias e Melão (2009) poderá trazer alguma lucidez a esta questão,

porquanto considera fundamental que as escolas apostem numa imagem de marca e de qualidade, assente numa estreita relação com a comunidade, claramente expressa no Projeto Educativo.

No que à elaboração de documentos orientadores diz respeito, a escola A regista um impacto nulo da AEE, enquanto a escola B considera que a AEE foi o grande impulso, sobretudo na conceção do PAA como um conjunto de atividades que articulam currículo e pedagogia, dentro e fora da sala de aula. Posições tão divergentes são consentâneas com os resultados de investigações de Formosinho e Machado (2000) e Roldão (2005), onde se conclui que os documentos orientadores da política educativo-curricular, mesmo quando são reelaborados, permanecem no patamar de uma declaração de intenções, um documento burocrático que tenta dar resposta a uma imposição normativa e só pontualmente respondem aos problemas educativos diagnosticados de uma realidade concreta, com a respetiva adequação do discurso curricular oficial ao contexto local, tendo em vista a melhoria da qualidade educativa. Estes resultados subscrevem também a dicotomia avançada por Harris (1999) que opõe lideranças intermédias eficazes a menos eficazes, na medida em que umas têm uma atitude de colaboração e partilha na produção de documentos orientadores e outras potenciam o individualismo, comprometendo a reflexão conjunta sobre o que se supunha acontecer e o que efetivamente acontece.

Ao nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo, os entrevistados da escola A asseveram que não houve mudanças em consequência da AEE; na escola B, admitem que se passou a trabalhar mais em conjunto na planificação a curto, médio e longo prazo e, conseqüentemente, maior sobrecarga burocrática, decorrente da necessidade de ter de se registar em ata o ponto da situação do desenvolvimento e avaliação do currículo. A disparidade dos resultados obtidos é comprovada por estudos que atestam as vantagens das práticas colaborativas docentes no aumento dos níveis de confiança e certeza dos professores relativamente ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver (Rosenholtz, 1989; Sanches, 1997; Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007); na criação de ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos que se refletem nos relacionamentos sustentáveis entre professores e na planificação curricular, como consequência da diversidade de opiniões e experiências (Fullan & Hargreaves, 2001) e no estímulo à diversidade e interdependência entre os docentes, que aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham coletivamente na resolução dos seus problemas (Fullan & Hargreaves, 2001). Como adverte Morgado (2005) “os professores têm que se converter em autores dos materiais curriculares, numa perspetiva de gestão do currículo, tomando

como orientação a flexibilização e a diversificação curriculares” (p. 82), pois só desse modo podem responder assertiva e proactivamente às expectativas da AEE.

Também nas estratégias para alunos com mais dificuldades, na escola A o efeito foi irrelevante, continuando cada professor a resolver os problemas de aprendizagem dos seus alunos, com base na prescrição normativa ou no “engenho” individual. Já na escola B, é consensual que a AEE conduziu à partilha de materiais e estratégias para alunos com problemas de aprendizagem ou comportamento. Os resultados corroboram a perspetiva de Leite (2005), quando vaticina que numa escola para todos é impensável definir “uniformemente o mesmo tipo de objetivos, conteúdos e experiências (...), recorrer aos mesmos materiais e organização do tempo”, o que “implica rejeitar práticas que fazem o culto do unívoco e que são indiferentes às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade e não se estruturando num suporte de dinâmica e interação” (p.21). Assim, apesar da atual gestão curricular permitir a flexibilização e diferenciação do currículo, permitindo à escola a intervenção necessária para dar as respostas às especificidades contextuais dos seus alunos, estudos de Roldão (1999b), Freitas (2000) e Leite (2003b) concluíram que as mudanças produzidas se situaram mais ao nível do discurso (produção de novos documentos) e não tanto ao nível das práticas, tal como verificado na escola A. Na ótica de Roldão (2007, p. 29), é “necessário que os professores decidam coletivamente, ainda que sustentados no currículo nacional prescrito e comum, os modos e a forma de melhor trabalharem esse currículo tendo em conta o contexto dos alunos em questão, de forma a garantir melhor as aprendizagens pretendidas, o que requer a colaboração na planificação das aulas, a realização da docência em conjunto, o estudo intergrupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos.”

No que concerne à articulação entre ciclos/anos/disciplinas, na escola A, essa articulação é apenas teórica, a nível do discurso, ao passo que na escola B, se afirma que a AEE foi determinante a esse nível, constituindo uma mais-valia para os professores que ficam conhecedores dos saberes e competências que os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso académico. Relativamente a este item, a literatura comprova a existência de constrangimentos que têm dificultado a articulação entre ciclos/anos/disciplinas e que, na opinião de Morgado (2001), radicam na centralidade da decisão educativa do Ministério da Educação e Ciência, na débil

articulação curricular e na escassa cultura de colaboração docente, associada à própria resistência pessoal de alguns deles.

O sentido de liderança, visão e missão não sofreu alterações na escola A, em consequência da AEE, ao contrário da escola B em que os professores admitem que a direção melhorou a sua capacidade de liderança, distribuindo-a pelas lideranças intermédias. A mudança do sentido de liderança, visão e missão verificada na escola B, insere-se na perspetiva de liderança democrática que confia nas pessoas, diluindo o poder formal pelos que “são os seus seguidores” (Formosinho et al., 2000, p.129). Trata-se de um poder com, baseado na participação, equidade e justiça social (Day, 2001), que pressupõe “princípios de igualdade de oportunidades e autonomia, favorecedoras da construção de processos de ensino-aprendizagem que ocorram numa lógica de cidadania organizacional e participação” (Costa, 2000, p.30).

Quanto à existência de um plano de formação para colmatar as necessidades dos professores, na escola A considera-se que é escassa e dispendiosa ou que, quando é proposta gratuitamente por um docente formador, não é aceite pelo diretor; na escola B, refere-se que a formação de professores já era uma preocupação da direção, mas que a AEE veio institucionalizar essa preocupação. Os resultados nesta matéria inscrevem-se na aposta de Roldão (2005) na formação de professores como uma área de intervenção prioritária, capaz de os tornar em profissionais que estudam a sua prática, a organização da gestão das escolas como um processo estratégico, e as parcerias efetivas entre a comunidade de investigação e as escolas. A formação é, paralelamente às competências pedagógicas, outra questão relevante para exercer “funções de gestão intermédia ou de topo” (Formosinho et al., 2000, p.132).

No que respeita ao incentivo à autonomia da escola, motivada pela AEE, na escola A declina-se a possibilidade desse reforço; na escola B, assume-se que a autonomia não existe, logo, não se pode reforçar algo que não existe e a prová-lo está a existência da própria avaliação externa ou os currículos e exames nacionais. Estas conclusões subscrevem a posição de Lima (2001) quando refere que a autonomia por decreto não é, seguramente, a melhor forma de alcançar a mudança, uma vez que os atores organizacionais, sempre que o desejam, arranjam formas variadas de infidelidade normativa. Formosinho, Ferreira e Machado (2000) consideram crucial que o professor seja um “profissional reflexivo, capaz de justificar e argumentar o que faz, porque o faz e para que o faz e de explorar, na prática, as margens de autonomia que se lhe deparam” (p.120).

A análise documental, baseada nas atas e relatórios facultados pelas escolas A e B prolongam e sedimentam a ideia fraturante de que a AEE teve um impacto e efeitos indutores de mudanças nas práticas curriculares, pedagógicas e organizacionais das lideranças intermédias da escola B e, inversamente, o seu impacto e efeitos foram praticamente nulos na escola A.

#### **8.4. Comparar o impacto e efeitos da Avaliação Externa em escolas intervencionadas duas vezes, no 1º ciclo de avaliação, relativamente à metodologia processual adotada e, fundamentalmente, ao nível da melhoria das práticas curriculares.**

Concorrem para a análise e reflexão deste objetivo os dados coligidos nas entrevistas às escolas A e B, onde se realizaram os estudos de caso, bem como os documentos (atas e relatórios) que as mesmas nos facultaram e que cumpriram o desiderato de comparar o impacto e efeitos da AEE em duas escolas que integraram o projeto-piloto e que, por isso, foram avaliadas duas vezes, durante o 1º ciclo – período em estudo nesta investigação.

Como já adiantámos, na discussão dos resultados do objetivo anterior, as entrevistas objetivaram aprofundar os dados do questionário, indo mais longe no entendimento das lideranças intermédias acerca do **processo** implementado pela IGE/C, durante o 1º ciclo da AEE, e das suas implicações na **melhoria** das escolas, ao nível do serviço educativo que prestam, acrescentando valor a cada aluno, mediante a gestão inovadora de práticas organizacionais, pedagógicas e curriculares.

Começando pela dimensão do antes da visita da equipa de avaliação externa, quisemos saber a relevância atribuída ao pré-aviso da visita, o modo como os vários órgãos se prepararam para a visita e incluímos uma questão que não constava do questionário, por ter sido introduzida no 2º modelo de avaliação externa - os inquéritos de satisfação à comunidade - com o objetivo de melhorar e aperfeiçoar o processo de recolha de evidências para a construção prévia da imagem da escola a visitar.

Sintetizando, e uma vez que os itens comuns ao questionário já foram analisados na resposta ao objetivo anterior, a escola A vê vantagens no pré-aviso, no sentido de permitir ocultar, limpar o indesejável e filtrar o que se quer expor, enquanto a escola B considera que o pré-aviso tem uma função propedêutica, em nome da lisura e transparência, já que o objetivo da AEE é promover a melhoria e não sancionar. Estes dados aproximam-se das conclusões do relatório da OCDE (Santiago et al., 2012), onde se afirma que o processo da AEE é transparente.

Quanto ao modo como os vários órgãos se prepararam para a visita, na escola A, a direção não convocou reuniões, limitou-se a escolher os representantes para os painéis, com algum amadorismo e relaxação. Na escola B, tudo foi preparado ao pormenor, com reuniões, grupos de trabalho, verificação de documentos e dados estatísticos relevantes. Estes dados foram comprovados pela análise documental em que as atas da escola A faziam referência sumária à vinda da equipa de avaliação externa e à necessidade de se eleger um docente sem cargo, por departamento, para figurar nos painéis, uma vez que todas as lideranças intermédias estavam previamente selecionadas pelo diretor – o que não acontecia na escola B, onde as atas eram normalizadas, com vista à análise e produção de relatórios trimestrais, por parte da equipa de autoavaliação.

No que concerne à introdução dos inquéritos de satisfação à comunidade, a escola A considera tratar-se de uma metodologia apropriada à pré-sinalização dos pontos fortes e fracos da organização, embora lhe atribua pouca eficácia, devido à falta de confidencialidade na aplicação e recolha, dando azo à manipulação de resultados. Na escola B, há a perceção de que os inquéritos permitem um pré-retrato da escola, incutem rigor, transparência e verdade ao processo de recolha de dados, por parte dos avaliadores, mas ressalva-se a mesma falta de sigilo, confidencialidade e verdade na seleção da amostra, aplicação, recolha e tratamento dos inquéritos, podendo enviesar essa primeira imagem da escola que a equipa de avaliação vai encontrar. Esta convergência de opiniões, relativamente à aplicação dos inquéritos de satisfação, parece-nos muito pertinente, no âmbito desta investigação, porque aponta para um aspeto processual que a IGE/C poderá limar, aproveitando as sugestões aventadas por alguns entrevistados. No entanto, os dados apurados na escola B vão ao encontro das conclusões do relatório de Santiago et al. (2012), relativos à introdução dos inquéritos de satisfação, nomeadamente por permeabilizarem a triangulação de informação, mediante a recolha de evidências confiáveis, provenientes de diversas fontes.

Comparando, agora, as perceções dos líderes intermédios, durante a fase da visita, os resultados sugerem uma elevada discordância entre os entrevistados das duas escolas, relativamente ao número de dias da visita, à constituição dos painéis, à seleção dos entrevistados ou à forma como foram conduzidas as entrevistas.

Pormenorizando, na escola A, considerou-se que os 2/3 dias não conduziram a uma imagem real da escola, a qual exigiria ver a escola a funcionar. Na escola B, as posições assumidas consentiram que os 2/3 dias foram suficientes, embora não exaustivos, para que os avaliadores

tivessem uma imagem global da escola, a qual cruzariam com os dados recolhidos previamente: inquéritos de satisfação, resultados escolares, exames nacionais, rankings e documentos da escola (PE, PAA, RI). Lamenta-se que a AEE não faça observação de aulas, o que corrobora a falha apontada por Santiago et al. (2012) de que o processo não contempla a observação direta do ensino-aprendizagem, na sala de aula, a qual, segundo a literatura, é remetida para um domínio de grande privacidade (Cabral, 2009), fechada sobre si mesmo (Estrela, 1997), qual jardim secreto (Goodson & Walker, 1991; Goodson l., 1995), a caixa negra (Cuban, 2011), onde o professor planifica, leciona e avalia, de forma individual e solitária (Pacheco, 2008).

Quanto à constituição dos painéis e à seleção dos entrevistados, na escola A, predomina a percepção de que foi tudo combinado com a direção, selecionando aqueles atores que estão em linha com a imagem que se quer transmitir, ao passo que na escola B, os painéis pautam-se pela variedade e abrangência, embora se assuma que as pessoas escolhidas para os cargos são da confiança do diretor e se questione o processo de amostragem, sobretudo dos alunos e encarregados de educação na transmissão de uma imagem verdadeira da escola. Estes resultados vão em linha com as conclusões de Santiago et al. (2012), quando recomenda ser necessário definir padrões de desempenho para as direções das escolas e de uma liderança de qualidade, “deliberadamente distribuída, que se alargue a toda a escola, constituindo uma responsabilidade genuinamente partilhada e que é conquistada, tanto quanto concedida”(Hargreaves & Flink,2007, p.174).

No que concerne à forma como as entrevistas foram conduzidas, os dados são fraturantes: na escola A, uns afirmam que lhes foi dada livre voz, outros que esse direito lhes foi cerceado ou que, quando lho outorgaram, não constou nenhum apontamento no relatório da IGEC. Já na escola B, há a assunção clara de que os entrevistadores deixaram que os entrevistados expressassem democraticamente a sua opinião, abrindo espaço à discussão, mas que houve a preocupação de branquear as vozes discordantes, porque os avaliadores só dão relevo às melhorias verificadas entre as duas avaliações. Estes dados, embora discordantes, convergem na ideia aventada por Santiago et al. (2012) da falta de credibilidade de alguns avaliadores externos, por demonstrarem conhecimento superficial da vida das escolas e adotarem uma postura tecno burocrática de quem busca encontrar resultados consentâneos com um dos objetivos da AEE: a melhoria da qualidade das escolas.

Passando, agora, à comparação das reações da direção, dos alunos, mas também dos professores, e pessoal não docente (variáveis retiradas do questionário, por não contribuírem significativamente para o fator/dimensão/categoria de que relevavam), constatou-se que nas duas escolas a reação de todos estes atores foi natural, passando mesmo ao lado dos não escolhidos, embora se notasse alguma ansiedade, ou porque se sabia que nem tudo estava bem (escola A) ou pelo ónus da responsabilidade dos atores selecionados para os painéis (escola B). Estes dados aproximam-se de uma das conclusões do relatório de Santiago et al. (2012), que aponta a inexistência de articulação entre as diferentes vertentes de avaliação do sistema educativo: a avaliação das escolas, dos alunos, dos professores, dos diretores e do pessoal não docente, pois só dessa forma se transformaria a AEE num instrumento de melhoria da qualidade da educação, envolvendo todos os atores.

Outro aspeto que quisemos aprofundar foi a perceção acerca da competência profissional e científica dos avaliadores. Na escola A considera-se que os avaliadores externos têm conhecimento da legislação e do contexto educativo, embora revelem algum distanciamento da realidade educativa, provavelmente devido a desenvolverem um trabalho de gabinete, limitando a sua ação ao preenchimento de um caderno de encargos, com campos abertos. Na escola B, a equipa da 2ª avaliação é considerada mais competente e profissional que a da 1ª, com uma preocupação mais formativa que inspetiva, a que não é alheia a introdução de um avaliador externo na equipa da IGE/C. Os dados coligidos são consentâneos com os de Santiago et al. (2012), nomeadamente quando afirma que a AEE reforça a sua credibilidade, objetividade e imparcialidade ao integrar elementos externos nas equipas de avaliação.

Em relação ao posicionamento das lideranças intermédias face ao relatório da IGE/C, ambas as escolas concordam que a linguagem é técnica, pré-formatada e formal, servida por um registo despersonalizado, como se as escolas não fossem universos únicos e trajassem uniforme. Efetivamente, a indefinição avaliativa verificada no questionário fica aclarada pela concordância dos entrevistados das duas escolas, em linha com as recomendações de Santiago et al. (2012) de que é necessário melhorar o impacto e a aceitação da AEE, mediante a utilização de uma linguagem menos técnica nos relatórios, mas também pela “definição de critérios” que, segundo Sanders e Davidson (2003, p.817, *in* Pacheco, 2010b, p.5) “não deveria oferecer dúvidas de interpretação a todos os avaliadores”.

Para finalizar esta dimensão, procurou-se indagar, junto dos entrevistados, qual a relação que estabelecem, por um lado, entre os pontos fortes e fracos identificados no relatório e a realidade percebida na escola e, por outro, entre os resultados da avaliação externa e a percepção social sobre a escola.

Na escola A, concorda-se com os pontos fracos identificados no relatório, mas discorda-se dos pontos fortes, por aparecerem demasiado “maquilhados”. Na escola B, há alguma divergência de posições, embora coincidam na assunção de que o relatório se aproxima, superficialmente, da realidade, por não contemplar os esforços envidados para melhorar resultados, cingindo-se à neutralização de uns aspetos e à hiperbolização de outros, não espelhando fielmente a imagem da escola. Estas percepções reiteram a necessidade avocada por Santiago et al. (2012) de que é imperativo credibilizar a imagem da AEE, através da definição e adoção de critérios que abarquem as diferenças e idiosincrasias educativas e permitam aos avaliadores ter uma imagem impoluta, subtraindo-lhe a tradição inspetiva, de funcionários da tutela que vêm verificar, apenas, o cumprimento da conformidade. Relativamente à percepção social, existe uma nítida clivagem nas percepções das duas escolas: na escola A, considera-se que os resultados da avaliação externa são mais favoráveis que a percepção social acerca da escola, a avaliar pelo êxodo de alunos, cujas causas não mereceram o interesse da equipa de avaliação; na escola B, concorda-se que os resultados da avaliação externa espelham a imagem e boa reputação social da escola, adjuvada pelos resultados dos rankings que acabam por credibilizar o trabalho desenvolvido. Os dados obtidos aproximam-se das recomendações de Santiago et al. (2012), de que é imperioso rever o quadro de referência da AEE, pondo o enfoque na qualidade do ensino e aprendizagem, numa estreita relação com os resultados dos alunos, triangulando informação, mediante a recolha de evidências confiáveis, provenientes de diversas fontes (OCDE, 2013). Do nosso ponto de vista, este é mais um aspeto que poderá motivar o interesse da AEE, no sentido de rever o *modus operandi* dos avaliadores, que deveria reger-se, sempre, pela lisura e transparência, interessando-se por saber as causas da saída de alunos de uma escola, servindo-se, por exemplo, das conclusões de estudos que estabelecem nexos “de causalidade entre uma liderança pedagógica e as escolas excelentes, no sentido do desenvolvimento de uma liderança participativa, colaborativa, emancipadora, de interpretação crítica da realidade” (Smyth, 1994, p.221) e, por outro lado, os líderes hegemónicos que exercem dominação sobre os liderados, numa clara visão antieducativa (*Idem*).

Antes de entrarmos no principal objetivo deste trabalho – o impacto e efeitos da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias – procede-se à comparação das perceções recolhidas nas escolas A e B, relativamente ao percurso da informação do relatório pelos vários órgãos da escola, com vista à elaboração de um plano de melhoria.

Esta questão é, novamente, fraturante nos dois universos educativos: na escola A, admite-se que a análise do relatório tenha percorrido todos os órgãos da escola, mas o plano de melhoria foi da exclusiva responsabilidade da direção que nem contemplou sugestões aventadas por líderes intermédios; na escola B, não há dúvidas de que o relatório percorreu todos os órgãos da escola e que o plano de melhoria foi elaborado pelo grupo de autoavaliação, coorientado pela direção e com a contribuição de todas as propostas coligidas. Estes dados indiciam a necessidade de definir padrões de desempenho para as direções das escolas e de uma liderança de qualidade (Santiago et al., 2012) porque, se quisermos que a mudança seja significativa, alastre e perdure, ela terá que assentar em metas partilhadas e o envolvimento de muitos líderes: “Numa escola a liderança não se limita ao diretor, nem mesmo aos professores. Ela estende-se aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares numa escola.” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 174).

Iniciamos, aqui, a comparação das perceções das duas escolas quanto ao cerne desta investigação: descrição do impacto e efeitos da AEE nas práticas curriculares.

No concernente ao trabalho colaborativo entre professores, observação de aulas e criação conjunta de instrumentos de avaliação, nota-se a mesma cisão concetual: na escola A, a AEE não teve impacto algum no trabalho colaborativo, na observação de aulas ou na produção conjunta de instrumentos de avaliação, porque nunca houve essa preocupação ou orientação por parte da direção; na escola B, reconhece-se que, na sequência da AEE, o trabalho colaborativo ganhou consistência e desencadeou maior trabalho grupal, tendo sido esse um dos aspetos em que a AEE teve mais impacto, tornando-se um procedimento habitual a produção conjunta de instrumentos de avaliação para aferir o grau de consecução das aprendizagens em todas as turmas e anos, mas que não acrescentou impacto algum à observação mútua da prática letiva, por ser difícil articulá-la com os horários e permutas, além de que não é um aspeto preçado pela AEE, pois não o inclui no seu modelo de avaliação. Estes resultados estão em linha com os do questionário e subscritos pela literatura, nomeadamente porque a AEE não contempla a observação direta do ensino/aprendizagem na sala de aula, focando-se demasiado na documentocracia, processos administrativos e de gestão (Goodson & Walker, 1991; Goodson I., 1995; Estrela, 1997; Cabral,

2009, Cuban, 2011; Santiago et al., 2012), impondo-se a necessidade de reforçar a função de melhoria, pela utilização dos resultados da avaliação externa na melhoria das práticas em sala de aula (Pacheco, 2008) e no reconhecimento explícito do papel e capacidade de liderança dos diretores na promoção de uma cultura de autoavaliação eficaz

A questão do impacto/efeitos da AEE na autoavaliação, elaboração dos documentos orientadores, planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo, estratégias para alunos com dificuldades, articulação entre ciclos/anos/disciplinas refletiu idêntico desfasamento entre os entrevistados das duas escolas.

Na escola A, a AEE não sistematizou a autoavaliação, que se encontra numa fase inicial e a cargo da direção/diretor; os documentos orientadores registaram um impacto nulo; também não produziu mudanças na planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo, aliás ignorado pela direção, na elaboração do plano de melhoria; não teve efeitos nas estratégias para alunos com dificuldades, a não ser na formalização escrita de medidas, apresentadas pela direção e não foi consequente na articulação ente ciclos/anos/disciplinas, por ser praticamente inexistente. Na escola B, a situação é diametralmente oposta: a autoavaliação é uma prática impulsionada pela 1ª avaliação externa, implementada anualmente, com a participação de uma comunidade alargada e da qual resultam interações muito proveitosas; a conceção dos documentos orientadores, sobretudo o PAA, passou a contemplar as sugestões da AEE, mormente na articulação entre os currícula das disciplinas e as atividades que os podem enriquecer; foi graças à AEE que a planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo ganhou dinamismo e maior versatilidade, embora tenha acrescentado mais trabalho; a AEE permitiu sistematizar e ritualizar a partilha de materiais e estratégias para alunos com dificuldades de comportamento/aprendizagem e a AEE foi determinante na articulação, sobretudo entre ciclos e anos, por permitir a cada professor/educador ter uma perspetiva longitudinal dos conhecimentos e capacidades que é suposto serem desenvolvidos pelos alunos, ao longo do seu trajeto escolar. Apesar do feedback recolhido pela IGEC no final do 1º ciclo de AEE (2006-11) ter indicado que a maioria das escolas considerou que a avaliação externa teve um impacto muito positivo sobre o desenvolvimento do seu processo de autoavaliação, o relatório da OCDE (2013) destaca o papel e capacidade de liderança dos diretores na promoção de uma cultura de autoavaliação eficaz, mobilizando todos os recursos materiais e humanos das escolas em torno do que acontece durante o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a observação de aulas.

Da análise documental facultada pelas escolas participantes - A e B – foi possível identificar duas tendências distintas decorrentes da AEE: na escola A os efeitos foram marcadamente exógenos, sem preocupação explícita, por parte da direção, em incorporar no plano de melhoria as sugestões exaradas pelos departamentos e grupos disciplinares; na escola B, os efeitos foram mais endógenos, na medida em que foi criado um grupo de autoavaliação, espoletado por uma necessidade decorrente da primeira avaliação externa, que agiliza as demais lideranças intermédias na indagação/diagnóstico dos pontos fracos e fortes, com vista à melhoria do ensino / aprendizagem e dos resultados escolares, desde a pré-primária até ao secundário.

Tendo em conta a disparidade de impacto/efeitos da AEE nas práticas curriculares destes dois exemplos de escolas, espelhadas na análise documental, é possível inferir que existe uma relação conflituante entre os dois desideratos da AEE: o que é objetivo, quantitativo e sumativo, por oposição ao subjetivo, qualitativo e formativo (Sobrinho, 2003) e que estes dois paradigmas podem ter, por parte das escolas, uma “leitura formativa”, indutora de mudanças nas práticas curriculares, ou uma leitura meramente “sumativo-quantitativa, acrítica e inconsequente” (Pacheco, 2010b, p5), de que as escolas B e A são exemplos.

Deste modo, e tendo a montante os objetivos preconizados pela AEE, de melhoria e prestação de contas, ganha pregnância a necessidade de uniformizar critérios entre a avaliação externa e a autoavaliação, de forma a sinalizar os fatores-chave que influenciam a qualidade do ensino e da aprendizagem e assegurar o acompanhamento sistemático às escolas intervencionadas, de forma a melhorar o impacto e a aceitação da AEE (Santiago et al.2012; OCDE, 2013).

Entrando, seguidamente nas três últimas variáveis, comuns ao questionário: sentido de liderança, visão e missão; autonomia da escola e plano de formação para professores - os entrevistados da escola A, consideraram que a AEE não alterou o sentido de liderança, visão e missão, continuando o diretor a exercer uma liderança pouco democrática, que não foi “examinada” pela AEE; não contribuiu para reforçar a autonomia da escola, porque ela é cerceada pela regulação central excessiva e pela inabilidade do diretor; não induziu maior preocupação da direção com a formação de professores que até declinou a proposta gratuita de um colega formador.

Na escola B, a AEE melhorou a capacidade de liderança da direção, tornou-a mais profissional, ao distribuí-la pelos líderes intermédios; não reforçou a autonomia da escola, simplesmente porque não existe, logo, não pode ser reforçada e, quanto à formação de professores, a AEE institucionalizou aquilo que já constituía uma preocupação do diretor, auscultando as necessidades

dos professores para as comunicar aos centros de formação, que não conseguem dar resposta, devido a problemas de financiamento e ao congelamento das carreiras.

Os resultados obtidos acusam, de forma mais esbatida, a mesma clivagem de opiniões quanto ao impacto/efeitos da AEE, porém, seguem em linha com o preconizado pela literatura, nomeadamente, a necessidade de promover a “liderança como pedagogia” (Sergiovanni, 2004, p.134), “num quadro organizacional de democracia e colegialidade” (Costa, 2000, p.31), descentralizado em “múltiplas lideranças” (Sanches, 2000, p.46), onde as “lideranças intermédias são a questão nevrálgica” (Costa, 2000, p.31), porque é ao nível dessas estruturas que se pode ampliar o impacto da avaliação externa, usando os resultados na melhoria dos processos, das práticas curriculares, pedagógicas, organizacionais e nos produtos (Morgado & Pinheiro, 2011).

À margem do questionário, quisemos compreender as perceções dos entrevistados relativamente às fragilidades e/ou potencialidades da AEE. Na escola A, a perceção é muito positiva, uma vez que promove a reflexão sobre as práticas pedagógicas, organizacionais e curriculares, em articulação com as políticas educativas, garantindo e potenciando a melhoria da escola e, conseqüentemente, o desenvolvimento do país. Na escola B, a AEE é considerada muito válida, por ser um olhar exterior, mais isento e que obriga a um plano de melhoria pelo confronto dos aspetos fortes e os que devem ser aperfeiçoados. Um dos entrevistados faz um reparo à AEE que vem na linha de outras achegas já anotadas e que tem a ver com o facto de os diretores não serem diretamente avaliados neste relatório, quando deviam ser eles a prestar contas em primeiro lugar, para que a seleção dos professores para os cargos fosse ditada pela competência, motivação e formação especializada.

Sintetizando, a AEE é encarada de forma muito positiva, tal como havia concluído Santiago et al., (2012), desde que seja independente, plural e transparente, mas a avaliação do desempenho dos diretores não está articulada com a AEE da “liderança e gestão”, podendo dar azo a avaliações contraditórias (Santiago et al. 2012). Os diretores são avaliados pelas direções regionais, sem uniformização de critérios, dentro de um enorme secretismo e sem articulação com outras políticas educativas e com as diferentes vertentes de avaliação do sistema educativo: a avaliação das escolas, dos alunos e dos professores. Tal como preconizado pelo relatório de Santiago et al. (2012), é fundamental que os diretores saibam usar os resultados da avaliação externa para a sua formação profissional.

O atual modelo de gestão das escolas públicas, introduzido pelo Decreto-Lei nº75/2008, apela à criação de “lideranças fortes” dos diretores, que também devem ser “fortes a mobilizar os outros” (Formosinho, 2012), de modo que os elementos da comunidade educativa se entrem ajudem e descubram o “significado do que fazem “para “melhorarem e transformarem as suas práticas” (Formosinho et al. 2000, p.128). Evidentemente, tal viragem implica a alteração da liderança de uma perspetiva transacional, pós-burocrática, gerencialista (Barroso, 2000) para uma perspetiva transformacional, pedagógica, distribuída e partilhada pelos diferentes elementos da escola (Fullan, 2002), aberta ao dissenso e à tomada de decisões coletivas (Silva, 2003), para que todos se “responsabilizem pelo sucesso da escola” (Santos, 2007, p.38), através de metas, objetivos e estratégias que orientem o trabalho na sala de aula, avaliando e administrando o currículo para assegurar a articulação entre anos e ciclos (Hallinger et al.1996).



## CONCLUSÃO

As conclusões deste estudo, após a leitura abrangente e geral dos resultados que apresentámos, em confronto com o referencial teórico invocado, exigem “que se faça a síntese do conjunto dos resultados discutidos e se coloque em evidência os elementos novos que o estudo permitiu descobrir” (Fortin, 2009, p.484).

Sendo a problemática desta investigação conhecer o impacto e efeitos produzidos pelo 1º ciclo da AEE, ao nível das práticas curriculares das lideranças intermédias, recorreu-se a uma metodologia mista para indagar as perceções dos docentes do ensino não superior acerca do processo de Avaliação Externa das Escolas, contemplando as várias fases até à produção e envio do relatório, a sua disseminação pelos vários órgãos da escola/agrupamento, a reflexão conducente à elaboração de um plano de melhoria e, conseqüentemente, o impacto/ mudanças que operou e os efeitos/resultados que produziu nas práticas curriculares das lideranças intermédias.

Os resultados obtidos revelam que, de um modo geral, o 1º ciclo de AEE teve um impacto muito positivo nas escolas /agrupamentos, ao promover a reflexão sobre as práticas pedagógico-curriculares, pelo confronto dos pontos fortes e fracos assinalados no relatório e a obrigatoriedade de um plano de melhoria, independentemente dos resultados obtidos. Esta constatação não invalida a existência de experiências e práticas menos próximas desta perceção, no entanto, a coerência dos resultados quantitativos e qualitativos deste estudo legitimam a assunção de que a AEE instituiu uma mudança silenciosa nas escolas, potenciando níveis de exigência mais elevados, através da autoavaliação, como ponto de partida, e o plano de melhoria, a jusante, na busca cíclica de maior eficácia e excelência.

Relativamente aos efeitos do 1º ciclo da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias, os resultados obtidos mostram que uma mancha significativa de escolas já ousaram desenhar o seu próprio modelo de autoavaliação, visando a ritualização e sistematização de práticas curriculares propulsoras de melhoria do ensino, da aprendizagem e dos resultados dos alunos, subsistindo outras onde a prática da autoavaliação ainda não está instituída nos preceitos das “lideranças” e “líderes” dispersos pelos vários níveis da vida organizacional (Costa, 2000, p.26).

Sendo um dos objetivos do investigador generalizar os resultados obtidos a outros contextos, verifica-se que este estudo acusa uma tensão entre o impacto e os efeitos do 1º ciclo de AEE. Por um lado, o seu impacto é muito positivo, porque é bem aceite nas escolas, não tem gerado conflitos e favorece a abertura à mudança e à melhoria, mediante o confronto dos pontos fortes e fracos

diagnosticados no relatório da IGEC; por outro lado, o 1º ciclo da AEE produziu alguns efeitos exógenos, ao nível do discurso – pela obrigatoriedade da autoavaliação e do plano de melhoria – embora sem tradução mimética, em geral, ao nível das práticas curriculares das lideranças intermédias, onde o trabalho colaborativo de planificação, articulação e gestão do currículo ainda não está largamente ritualizado e a sua reflexividade, ao nível endógeno da sala de aula, encontra-se em processo embrionário (Santiago et al., 2012; OCDE, 2013).

Dentro da modéstia de um trabalho de investigação cuja pretensão é contribuir para aprofundar o conhecimento do impacto e efeitos da AEE, ao nível das práticas curriculares das lideranças intermédias, foi também nossa intenção concorrer, ainda que indelevelmente, para o melhoramento do processo avaliativo às escolas portuguesas, de forma a torná-lo um instrumento efetivo da melhoria da qualidade do ensino – aprendizagem, conforme preconizado no capítulo VI do relatório da OCDE (2013).

Relativamente às várias fases processuais da AEE, este estudo permite sustentar que a fase preliminar destinada a preparar a visita da equipa de avaliação está bem estruturada, porque inclui o pré-aviso para que a escola/agrupamento se possa preparar, enriquecida pelos inquéritos de satisfação à comunidade que vieram trazer mais transparência, pela pluralidade de fontes e vozes conducentes ao desiderato de uma imagem desmaquilhada da unidade orgânica a visitar. Todavia, os entrevistados das duas escolas onde fizemos os estudos de caso consideram que a administração, recolha e tratamento dos dados dos inquéritos de satisfação precisa de ser credibilizado, mediante a utilização de envelopes ou uma caixa fechada, com ranhura, para introduzir os inquéritos, cuja recolha e tratamento deveria estar a cargo da IGEC, para evitar manuseamentos indevidos e enviesamento/falsificação dos dados.

No que concerne à fase da visita, a triangulação dos dados quantitativos e qualitativos permite sustentar claramente que a constituição dos painéis integrou as várias lideranças e que os alunos, direção, professores e funcionários reagiram com naturalidade e segurança, embora fosse notória alguma ansiedade nos que tinham a responsabilidade de representar a escola nas entrevistas em painel. Existe uma considerável dispersão concetual quanto aos dois/três dias da visita, a seleção dos entrevistados, a sua contribuição para dar uma imagem verdadeira da escola e a liberdade de expressão concedida pelos avaliadores. O cruzamento destes resultados quantitativos com as entrevistas permite aprofundar o sentir e pensar dos participantes no 1º ciclo da AEE, sendo possível compreender: que os dois/três dias são suficientes para captar uma imagem superficial,

global da escola, e não real, a qual exigiria entrar nas salas de aula para ver a escola a funcionar, em vez de uma imagem reportada pelos entrevistados e pela panóplia de documentos; a seleção dos entrevistados é constituída, maioritariamente, por lideranças intermédias nomeadas pelo diretor, concluindo-se que contribuem para dar uma imagem da escola fidelizada à que o diretor permite transmitir; o dissenso verificado no questionário acerca da postura dos entrevistadores foi reiterada nas entrevistas, donde se conclui que as equipas de avaliação não têm critérios de atuação uniformes, havendo os que dão livre voz aos entrevistados e os que lha cerceiam, porque interessa-lhes a conformidade do formato único, pronto-a-vestir, em tudo semelhante a um caderno de encargos, com campos de preenchimento obrigatório.

Passando à fase do relatório, os resultados quantitativos e qualitativos convergem na assunção de que ele foi disponibilizado a todos os docentes, percorreu todos os órgãos de gestão para ser analisado; a elaboração do plano de melhoria teve em conta as contribuições dos departamentos curriculares e os pontos fracos coincidem com os que a escola precisa de melhorar. A dispersão concetual patente nos resultados quantitativos relativamente à linguagem usada no relatório, à veracidade dos pontos fortes assinalados, à coincidência dos resultados da AEE com a perceção social acerca da escola e a incerteza de que o relatório tenha sido lido por todos os docentes encontrou eco nos resultados qualitativos, obtidos pelas entrevistas às escolas A e B, que também permitiram aclarar melhor as respostas às asserções do questionário. Assim, a tendência dominante inclina-se para a repreensão da linguagem usada no relatório, considerada uniformizada e uniformizadora das escolas intervencionadas como se tivessem todas as mesmas dimensões, o mesmo público docente e discente, a mesma envolvência socioeconómica e cultural e a (s) mesma (s) liderança (s). No que respeita aos pontos fortes, as entrevistas deixam perceber que a difusão ideológica se deve ao facto de extravasarem a realidade, sobrevalorizando-a, sendo essa razão por que os resultados da avaliação não coincidem com a perceção social acerca da escola, uma vez que os inquiridos, em geral, só concordam parcialmente com os resultados apontados no relatório, isto é, só subscrevem a fidelidade dos pontos fracos. Em relação à perceção difusa de que o relatório foi lido pelos docentes, os resultados qualitativos reforçam-na, refletindo a dificuldade de sintonizar todos os professores de uma escola na mesma “frequência”, o que sugere e apela à necessidade de estabelecer “lideranças fortes”, como adverte o Decreto-Lei nº 75/2008, mas que seja uma força liderante a motivar os outros (Formosinho, 2012).

Voltando ao cerne do nosso estudo, traduzido na pergunta de partida “Qual o impacto e efeitos do 1º ciclo da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias?” concluímos que o recurso à triangulação de métodos, técnicas e fontes permitiu, com maior segurança, suportar a tese de que o impacto do 1º ciclo da AEE foi muito positivo, porque criou níveis de exigência mais elevados nas escolas, convidando-as à reflexão sistemática do caminho que estão a fazer (autoavaliação) e do que querem ou podem construir (plano de melhoria), mas, quanto aos efeitos, essa influência, propulsora de mudança, causada pela AEE, não redundou em resultados suficientemente fecundos, porque ainda não instituiu o hábito da observação mútua da prática letiva, não ritualizou o trabalho colaborativo dos professores na planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo, na produção conjunta de instrumentos de avaliação, na articulação interciclos, anos, disciplinas, na elaboração de estratégias para alunos com NEE, na elaboração de documentos orientadores ou no alargamento do processo de autoavaliação a uma equipa representativa de toda a comunidade.

Neste ponto, trazemos à colação os resultados obtidos pelos dois estudos de caso, que sustentam, à escala reduzida das escolas A e B, a dualidade de efeitos produzidos pela AEE e que nos levam a inferir, com as devidas precauções, que há escolas onde a AEE desencadeou a formação de uma equipa de autoavaliação extensa, a direção democratizou-se, distribuindo liderança pelas lideranças intermédias, de modo a partilharem o sentido do que fazem e melhorarem aprendizagens e resultados escolares e, inversamente, algumas escolas, onde o processo de autoavaliação está ao nível discursivo (efeito exógeno), o plano de melhoria é inconsequente, a nível interno, porque não contempla as sugestões das lideranças intermédias e o diretor exerce uma liderança autoritária e antieducativa, que não promove o espírito de colaboração e partilha, fundamentais na arquitetura de projetos pedagógico-curriculares inovadores.

### **Contributos para o 3º ciclo de Avaliação Externa das Escolas**

Sendo um estudo sobre o impacto/efeitos do 1º ciclo da AEE e estando já a decorrer o 2º ciclo, com alterações nos domínios, escala classificativa, introdução de inquéritos de satisfação, valor esperado, resultados sociais e plano de melhoria, sem que as alterações tenham resultado de uma meta-avaliação, é possível sustentar, com fundamentação empírica, que o dispositivo de avaliação externa poderá ser melhorado:

- se o enfoque passar a ser formativo, dando primazia ao domínio “Prestação do Serviço Educativo”, seguido da “Liderança e Gestão” e, por fim, o dos “Resultados” (aliás, seguindo de perto o modelo inspirador *How Good is Our School*, para evitar que o objetivo “prestação de contas” prevaleça

sobre o da “melhoria”, pois só os processos, como sejam o domínio da “prestação do serviço educativo”, fundamentalmente feito por professores, e o da “liderança e gestão” poderão influenciar os resultados;

- se o alargamento da escala classificativa for para atribuir, em toda a sua extensão, e não suprimindo o Insuficiente e o Excelente, pois pode gerar a ideia de que não há escolas de baixa performance nem escolas excelentes;

- se os inquéritos de satisfação à comunidade forem administrados, segundo as preceitos éticos comumente aceites pela comunidade científica, nomeadamente, a salvaguarda da confidencialidade e do sigilo, através da obrigatoriedade de introduzir o inquérito dentro de envelope, ou dentro de uma caixa inviolável, entregues à IGEC, que procederá ao seu tratamento estatístico;

- se os resultados académicos forem triangulados com os resultados sociais, o valor esperado e o valor acrescentado, com tradução na escala classificativa e não apenas os resultados académicos;

- se os avaliadores usarem critérios uniformizados no processo de avaliação externa, principalmente na condução das entrevistas em painel e no uso de uma linguagem menos técnica no relatório, com adaptação às especificidades de cada universo escolar;

- se o plano de melhoria não for um mero procedimento burocrático obrigatório para se constituir num plano capaz de reverter os pontos fracos e elasticizar ou energizar os pontos fortes;

- se houver um acompanhamento das escolas intervencionadas, dando primazia às que precisam de ajuda para melhorar;

- se os diretores forem avaliados, de forma rigorosa e isenta, segundo um padrão de liderança esperado/eficaz, em consonância com a classificação atribuída ao domínio “liderança e gestão”, responsabilizando-os, em primeiro lugar, pelo desempenho da instituição escolar;

- se a AEE assumir ser peça de um puzzle, isto é, uma das componentes de um quadro comum de referência para a avaliação educacional nacional (Santiago et al., 2012) que integre, de forma articulada, a avaliação de todos os atores do sistema de ensino: alunos, professores e diretores. Aliás, o recente relatório da OCDE (2013) vai mais longe, ao recomendar o envolvimento dos alunos no processo de avaliação externa, autoavaliação e plano de melhoria.

### **Pontos fortes e limitações do estudo**

De entre os pontos fortes, destaca-se a procura do rigor e verdade científicas, na conceção de um dispositivo metodológico abrangente, com recurso à triangulação de métodos, fontes e técnicas, objetivando obter resultados consistentes e seguros, com vista à sua discussão e abrindo possibilidade à sua generalização. Contudo, quando se chega ao fim do currere investigativo, assaltam-nos perceções antagónicas que, por serem dicotómicas, encerram o problema em toda a sua extensão: por um lado, este foi o desenho metodológico idealizado e executado para cumprir o desiderato de conhecer o impacto e efeitos produzidos pelo 1º ciclo da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias, e, por outro lado, o reconhecimento de que não esgotou todas as possibilidades desta problemática, nomeadamente, pelo reduzido número de estudos de caso que, sendo paradigmáticos de duas reações diferentes à influência da AEE, não esgotam as formas de reatividade e/ou proatividade, decorrentes do 1º ciclo da AEE.

### **Recomendações para estudos futuros**

Perante os resultados obtidos com este estudo e todo o quadro teórico-concetual convocado, sugere-se que, nesta área de investigação, se encetem fundamentalmente estudos de caso sobre:

- a forma como as escolas/agrupamentos elaboram e implementam os seus planos de melhoria e os resultados alcançados;
- a articulação intra e interciclos; a sequencialidade ou a falta de acompanhamento pós-AEE;
- possibilidades e impossibilidades criadas pelos Mega agrupamentos à AEE;
- relação entre o estilo de liderança exercida pelos diretores e a classificação atribuída pela AEE à escola/agrupamento;
- o papel das lideranças intermédias nas mudanças pedagógico-curriculares;
- o trabalho colaborativo entre os professores;
- a observação de aulas e a produção de instrumentos de avaliação com vista à calibração das aprendizagens;
- formação de professores e políticas de inovação pedagógico-curricular;
- planos de desenvolvimento concertados interescolas e intercâmbio de boas práticas;
- articulação entre a AEE e a avaliação do desempenho docente;
- o alargamento da amostra às regiões autónomas.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- Adey, K. (2000). Professional development priorities. The views of middle managers in secondary schools. *Educational Management and Administration*, 28 (4), 419-431.
- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal 1985-1995*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, A. (2010). Um Olhar Sociológico em Torno da Accountability em Educação. In M. T. Esteban & A.J. Afonso (Eds.), *Olhares e Interfaces*, 147-170. São Paulo: Cortez Editora.
- Afonso, A. (2012). Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação e Sociedade*, 33 (119), 471-484.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: avaliação*, Vol.º1, n.º2, 150-169.
- Alaiz, V., Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2004). *Autoavaliação das escolas*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, R. & Goldsberry, L. (1982). Colleagueship in supervision. In T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of Teaching* (90-107). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, L. (2000). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica. *Revista de Educação*, IX (1), 53-68.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas* (6ª edição). Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. & Flores, M. A. (2010). *Trabalho docente, Formação e Avaliação. Clarificar*

- conceitos, fundamentar práticas.* (1ª edição). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010a). Introdução - Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In M. P. Alves, & E. Machado (orgs.), *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (6-12). Porto: Areal.
- Andrade, M. (2011). *Autoavaliação: um dispositivo de conhecimento ao serviço da melhoria da escola: a participação dos atores-chave da comunidade educativa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/6096>. [Consultado a 03/08/2013].
- Ashton, P. & Webb, R. (1986). *Making the Difference: Teachers Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Azevedo, J. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE (org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (14-99). Lisboa: CNE.
- Azevedo, J. (2009). Avaliação Externa das Escolas 2006-2009. In *Seminários Avaliação das Escolas: autoavaliação e avaliação externa*. pdf.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 105-1126.
- Bangs, J. & Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice and leadership: towards a policy framework for Education International*. Brussels: Education International.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barracho, C. (2008). *Poder, Autoridade e Liderança: Uma perspetiva Multi/interdisciplinar*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Barreira, C. Bidarra, G. & Vaz Rebelo, P. (2012). Avaliação externa de escolas: análise dos resultados do 1º ciclo de avaliação. *Seminário Avaliação Externa de Escolas: Princípios, Processos e Efeitos*, Universidade do Porto. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=content/semin%C3%A1rio-avalia%C3%A7%C3%A3o-externa-das-escolas-princ%C3%ADpios-processos-e-efeitos>. [Consultado a 11/12/2013].
- Barroso, J. (1996). *Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999). Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Diversidade: Construção da Autonomia e Gestão do Currículo. In *Actas do Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: DEB, 79-92.

- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. Costa, A. Mendes e A. Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 165 – 183.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J.; Fontoura, M.; Afonso, N. & Costa, E. (2008). The social and cognitive mapping of policy. The education sector in Portugal. Final Report. Orientation 1. Project KNOWandPOL. Disponível em: <http://www.knowandpol.eu>. [Consultado a 25/10/2013].
- Bastos, E. (2012). *Políticas de avaliação na educação em Portugal e Espanha – um estudo comparativo*. Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: universidade Aberta, Departamento de Educação à Distância. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2202>. [Consultado a 24/08/2013].
- Batista, M. (2007). *A autoavaliação: estratégia de organização escolar: rumo a uma identidade: estudo num agrupamento de escolas do Concelho de Sintra*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/679>. [Consultado a 23/08/2013].
- Bennett, N. (1995). *Managing Professional teachers: middle management in primary and secondary schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bennett, N. (1999). Middle Management in Secondary Schools: Introduction. *School Leadership & Management*, 19 (3), 289-292.
- Bernardo, P. (2006). *Dinâmicas de Liderança Micropolítica. Estudo de Caso num Agrupamento Vertical de Escolas Recém-Constituído*. Dissertação de Mestrado em Educação, Administração e Organização Escolar. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Blandford, S. (2006). *Middle leadership in schools: harmonising leadership and learning*. Glasgow: Pearson Education.
- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). *Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas*. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte(GTI).pdf). [Consultado a 07/06/2014].
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria*. Porto: Edições ASA.

- Bourdieu, P & Passeron, J. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bretel, L. (2002). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Disponível em: [http://espanil.geocites.com/cne\\_magiateio/3/1.1\\_e\\_LuisBretel.htm](http://espanil.geocites.com/cne_magiateio/3/1.1_e_LuisBretel.htm). [Consultado a 14/10/ 2011].
- Brigas, J. (2012). *Modelo de avaliação externa das escolas – o caso português no contexto europeu*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/pdf>. [Consultado a 12/08/ 2013].
- Brown, M. & Rutherford, R. (1998). Changing roles and raising standards: new challenges for heads of department. *School Leadership and Management*, vol. 18 (1), 5 – 88.
- Brown, M.; Boyle, B. & Boyle, T. (2000a). The shared management role of the head of department in English secondary schools. *Research in Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Brown, M.; Rutherford, D. & Boyle B. (2000b). Leadership for school improvement: The role of The head of department in UK secondary schools. *School effectiveness and school improvement*, 11 (2), 237-258.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In S. Clegg; C. Hardy & W. Nord (coord.). *Handbook of Organization Studies*. Nova York: SAGE.
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. (2004). Globalização e Educação: Uma introdução. In. N. C. Burbules & C. A. Torres. *Globalização e Educação. Perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 11 – 26.
- Burns, N. & Grove, S. (2001). *The Practice of Nursing Research: conduct, critique and utilisation*. (4ª ed). Philadelphie, W.B: Saunders.
- Bush, T. & Coleman, M. (2000). *Leadership and strategic Management in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Busher & Harris (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School leadership and management*, vol.19 (3), 305 – 317.
- Cabaço, M. (2011). *A metamorfose do processo de autoavaliação: estudo numa escola de 3ºciclo e*

- ensino secundário da península de Setúbal*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Avaliação em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/6149>. [Consultado a 27/08/2013].
- Cabral, I. M. (2009). *As Funções Supervisivas dos Coordenadores de Departamento de Línguas*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). Relatório do estudo: Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI* (15 – 94). Lisboa: CNE.
- Calaxa, H. (2011). *Autoavaliação das organizações educativas e dinâmicas das lideranças*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/17889>. [Consultado a 22/07/2013].
- Callegari-Jacques, S. M. (2003). *Bioestatística: princípios e aplicações*. Porto Alegre: Artemed.
- Cardoso, S. M. (2007). *O dualismo cultural: Os luso-caboverdianos entre a escola, a família e a comunidade (Estudo de caso)*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Cardoso, S. (2011). *A avaliação da qualidade em agrupamentos de escolas: aplicação do modelo CAF*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/18112>. [Consultado a 24/08/2013].
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1995). *Metodologia da Investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo* (4ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, G. (2012). *Um olhar crítico sobre o processo de autoavaliação da escola secundária de Rio Tinto*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Supervisão Pedagógica. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em: [repositorio.esepf.pt/.../TM\\_SUP\\_GABRIELACARVALHO2012.pdf](http://repositorio.esepf.pt/.../TM_SUP_GABRIELACARVALHO2012.pdf). [Consultado a 10/08/2013].
- Castro, H. (2012). *Avaliação das escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da*

- imagem. Um estudo de caso múltiplo*. Disponível em:  
<http://hdl.handle.net/10400.14/10121>. [Consultado a 26/04/2014].
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Campus Editora.
- Clímaco, C. (1997). *Auditoria Pedagógica. Justificação de um Projecto*. Lisboa; IGE.
- Clímaco, C. (2003). Controlo social sobre a escola pública: A avaliação externa, a participação e a profissionalidade docente. In L. Dinis, & N. Afonso (Eds.) (2003). *Actas do II congresso nacional do fórum português de administração educacional, A escola entre o estado e o mercado: O público e o privado na regulação da educação* (121-126). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.  
Disponível em: [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-44642008000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-44642008000200007&script=sci_arttext) [Consultado a 20/04/2014].
- Coelho, I., Sarrico, C. & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 56-67. Disponível em:  
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf> [consultado a 22/04/2014].
- Conselho Nacional de Educação. (2007). *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos*. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2008). *Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2010). *Parecer nº3 sobre A Avaliação Externa das Escolas*, Diário da República, 2ª série – N°111- 9 de Junho. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Recomendação nº1/2011 – Recomendação sobre Avaliação das Escolas*, Diário da República, 2ª série, N°5 – 7 de Janeiro de 2011. Lisboa: CNE.
- Correia, S. (2006). *Dispositivos de autoavaliação de escolas: intenção e ação: um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/6201>. [Consultado a 01.12.2012].
- Correia, A. ; Fialho, I. & Sá, V. (2013). A avaliação das escolas: dos constrangimentos à melhoria

- da qualidade da educação. *Congresso Internacional Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das escolas*. Universidade de Évora, novembro de 2013. Disponível em: <http://www.peeme.uevora.pt/pt/mat.php?id=180>. [Consultado a 23/04/2014].
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa; A. Mendes – Neto & A. Ventura (Org.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação – CIED – Universidade do Minho*, 17 (2), 75-114.
- Cuban, L. (2011). *Inside the Black Box of the Classroom*. Disponível em: <http://larrycuban.wordpress.com/2011/10/16/inside-the-black-box-of-the-classroom/>. [Consultado a 12/10/2012].
- Curado, I. (2010). *Autoavaliação: um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3126>. [Consultado a 09/08/2013].
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de “uma Cultura Educacional Mundial Comum” ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, 25 (87), 423-460.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice*. Alexandria, Virginia USA: Association for supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004a). The passion of successful leadership. *School Leadership and Management*, vol.24 (4), 425-437.
- Day, C. (2004b). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C.; Harris, A.; Hadfield, M.; Tolley, H. & Beresford, J. (2001). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Day, C.; Parsons, C.; Welsh, P. & Harris, A. (2002). Improving leadership: room for improvement? *Improving Schools*. 5(1), 36-51.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos das Crianças. Da Participação à Responsabilidade. O Sistema de*

- Protecção e Educação das Crianças e Jovens*. Porto: Profedições.
- Department of Education and Science. (1977). *Ten good schools: a secondary school enquiry*. London: Department of Education and Science.
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: a theoretical introduction to sociological methods*. New Jersey: Transaction Publishers, Rutgers.
- DGEEC. (2012). Modelos para a comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo. Disponível em:  
[http://www.dgeec.mec.pt/np4/120/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=173&fileName=Relat\\_rioValorEsperado.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/120/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=173&fileName=Relat_rioValorEsperado.pdf). [Consultado a 12/04/2014].
- Dias, M. (2005). *A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.
- Dias, N. & Melão N. (2009). Avaliação e Qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Revista de Estudos Politécnicos*, vol.VII (12),193-214.
- Diaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade da escola*. Porto. Edições ASA.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000) *Gestão Flexível do Currículo* (3ª edição). Porto: Edições Asa.
- Diogo, J. (2004). Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura. Políticas e gestão local da educação: *Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 267-277.
- Domingos, C. (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/3680>. [Consultado a 11/08/2013].
- Donaldson, G. (2001). *Cultivating Leadership in Schools: People, Purpose and Practice*. NewYork:Teachers College Press.
- Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas*. Universidade de Aveiro: Tese de Mestrado (Fotocopiada).
- Drucker, P. (1992). *Gerindo para o Futuro*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Early, P. & Fletcher – Campbell, F. (1989). *No time to manage? Department and facultyheads at work*. London: NFER – Routledge.
- Early, L. & Fullan, M. (2003). Using data in leadership for learning. In *Cambridge Journal of Education*. vol. 33 (3). Disponível em: [www.michaelfullan.ca/Articles\\_03/11\\_03.pdf](http://www.michaelfullan.ca/Articles_03/11_03.pdf). [ Consultado a 20/08/2012].
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert

- Shanker Institute. Disponível em: <http://www.shankerinstitute.org/publications/elmore-building/>. [Consultado a 21/05/2014].
- Estêvão, C. (1999). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Instituto de Inovação Educacional. Disponível em: <http://www.dgisd.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge09/index.htm>. [Consultado a 22/06/2014].
- Estêvão, C. (2000). Liderança e democracia: o público e o privado. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima e J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama (105-126).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/042EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/042EN.pdf). [Consultado a 06/11/2011].
- Faria, S. (2010). *Avaliação institucional e imagem social da escola: estratégias da gestão escolar*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13919>. [Consultado a 02/09/2013].
- Fernandes, P. (2011). O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios. *Coleção Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, H. (2007). *Teoria política, educação e participação dos professores*. EDUCA/CMB. Lisboa.
- Fialho, I. (2009a). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos Para a sua história recente. *Educação, Temas e Problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116.
- Fialho I. (2009b). Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. In J. Bonito (Org), *Ensino, qualidade e ensino de professores*. Évora: Universidade de Évora, 137-146.
- Fialho, I.; Laranjeira, A.; Lavado, A. & Paulino, Z. (2010). Avaliação de escolas do Alentejo. O que

- dizem os relatórios da avaliação externa? Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC – *Da exclusão à excelência. Caminhos organizacionais para a qualidade da Educação*. Évora: Universidade de Évora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/5095>. [Consultado a 10/08/2013].
- Fialho, I.; Silvestre, M. & Gomes, S. (2010). Avaliação, escola e excelência. Índícios organizacionais de uma relação. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC – *Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a qualidade da Educação*. Évora: Universidade de Évora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/5091>. [Consultado a 10/08/2013].
- Fialho, I.; Oliveira, J. & Ferrinho, I. (2010). Capacidade de autorregulação e melhoria da escola: análise dos resultados da avaliação externa das escolas e agrupamentos da Península de Setúbal. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC – *Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a qualidade da Educação*. Évora: Universidade de Évora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/5090>. [Consultado a 10/08/2013].
- Fialho, I. (2011). A avaliação externa das escolas no Alentejo. In B. Nico (Coord.), *Escola (s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo, ( 262-271). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/5101>. [Consultado a 05/09/2013].
- Fialho, I.; Saragoça, J.; Silvestre, M. & Gomes, S. (2013a, 3 e 4 de julho). Avaliação externa das escolas em Portugal. Que impacto e efeitos na escola e na sala de aula?. *Comunicação oral apresentada no I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação, realizado na Praia, Cabo Verde*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/8675>. [Consultado a 10/09/2013].
- Fialho, I.; Saragoça, J.; Silvestre, M. & Gomes, S. (2013b) - Seminário *Os contraditórios na Avaliação Externa das Escolas. Consensos e divergências*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/8503>. [Consultado a 06/09/2013].
- Fidalgo, L. (2003). *(Re) Construir a Matemática Numa Perspetiva Discursiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, O. (2002). *O Trabalho Colaborativo entre Professores como Forma de Promoção da Interdisciplinaridade no Ensino das Ciências*. Disponível em: <http://www.orlandofigueiredo.net/HomePage/files/trabalho2.pdf>. [Consultado a 13/07/2014].

- Flores, M.; Day, C. & Viana, I. (2007). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In Flores, M. & Viana, I. (org.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 7-46.
- Flores, M. A; Flores, M. (Eds). 2000. Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões. Braga: *Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares*.
- Fonseca, A. (2010). *Escolas, avaliação externa, autoavaliação e resultados dos alunos*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/3683>. [Consultado a 01/07/2013].
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares: Actas do 1.º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (185-199). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. Ilídio, F. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J.; Ferreira, F. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidáctica.
- Frade, A. (2010). *O impacto da avaliação externa numa escola da Marinha Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/2561>. [Consultado a 15/08/2013].
- Freire, T., & Almeida, L. S. (2001). Escalas de avaliação: Construção e validação. In E. M. Fernandes, & L. S. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 109-128). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Freitas, C. (2000). O currículo em debate: positivismo – pós-modernismo. Teoria-Prática. *Revista de Educação* - Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, IX (1), 39-52.
- Freitas, S. (2012). *Avaliação externa de escolas*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Curricular. Braga: Universidade do Minho.
- Fried, R. (1995). *The passionate teacher: a practical guide*. Boston: Beacon Press.

- Frost, D., MacBeath, J. & Swaffield, S. (2013). In *Form 15: Sustaining Teachers' Professional Growth, Leadership for Learning*. The Cambridge Network: University of Cambridge.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2002). Leadership and Sustainability. In *Principal Leadership*, vol. 3 (4). Disponível em: [http://www.michaelfullan.ca/Articles\\_02/12\\_02.htm](http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/12_02.htm). [Consultado a 21/12/2012].
- Fullan, M. (2004). Leadership across the system. *Insight*, 14-17. Disponível em: [http://www.michaelfullan.ca/Articles\\_04/2004\\_Leadership.pdf](http://www.michaelfullan.ca/Articles_04/2004_Leadership.pdf). [Consultado a 28/07/2012].
- Gadamer, H.G. (1991). *Verdad y Metodo*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goodson, I. F., & Walker, R. (1991). *Biography, Identity & Schooling: Episodes in Educational Research*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Goodson, I. (1995). *The Making of Curriculum. Collected Essays* (2ª ed.). London: The Falmer Press.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. & Mckee, A. (2007). *Os novos líderes: Inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gomes, S.; Silvestre, M.; Fialho, I. & Cid, M. (2011). Modelos e práticas de (auto)avaliação em escolas do Alentejo. *Comunicação apresentada no XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade da Corunha. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/4591>. [Consultado a 04/09/2013].
- Gonçalves, M. (2009). *A avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3375>. [Consultado a 21/07/2013].
- Gonçalves, E. Leite, C. & Fernandes, P. (2011). Avaliação externa das escolas em Portugal: relações entre o referencial de avaliação da IGE e as classificações atribuídas às escolas. (285-290). *Comunicação apresentada no XI Congresso da Sociedade Portuguesa de*

- Ciências da Educação. Guarda*: Instituto Politécnico da Guarda. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/61925>. [Consultado a 21/07/2013].
- Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo – A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture or leadership. *Educational Management and Administration*, vol. 28 (3), 317-338.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in Education*. London: Paul Chapman.
- Hallinger, P.; Bickman, I. & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, vol. 96 (5), 498-518.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Lisboa: MacGraw & Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Flink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Harris, A. (1998). Improving ineffective departments in secondary schools: strategies for change and development. *Educational Management and Administration*, 26 (3), 269-278.
- Harris, A. (1999). *Effective subject leadership in secondary schools: a handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, vol.23 (3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Editorial: School leadership and school improvement: a simple and complex relationship. *School Leadership and Management*, vol.24 (1), 3-5.
- Harris, A. (2005a). Introduction. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, & C. Chapman, *Effective Leadership for School Improvement* (1-5). New York and London: Routledge Falmer.
- Harris, A. (2005b). The changing context of leadership. Research, theory and practice. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (orgs.), *Effective Leadership for School Improvement*. (9-25). New York and London: Routledge Falmer.
- Harris, A. (2005c). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (orgs.), *Effective Leadership for School Improvement* (72-83). New York and London: Routledge Falmer.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence.

- International Journal Leadership in of Education*, Vol.10 (3), 315 – 325; DOI: 10.1080/13603120701257313.
- Harris, A. & D. Muijs (2003). Teacher leadership and school improvement. *Education Review*, 16(2), 39-42.
- Harris A.; Hargreaves, A. & Southworth, G. (2005). Editorial. *School Leadership & Management*, vol. 25 (4), 317-319.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337–347; DOI 10.1007/s10833-007-9048-4.
- Heckscher, C. (1994). Defining the Post-Bureaucratic Type. IN C. Heckscher & A. Donnellon (eds). *The post-bureaucratic organization. New perspectives on organizational changes*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 14-62.
- Henriques, J. (2009). *Práticas e expectativas de avaliação de escolas na região autónoma da Madeira: construção de um referencial para a autoavaliação*. Tese de mestrado em Ciências da Educação, na área de Administração Educacional. Funchal: Departamento de Ciências da Educação.
- Hernández, A. (2007). *14 Ideas Clave: el Trabajo en Equipo del Profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Hill, M., & Hill, A. (2008). *A Investigação por questionário*. Lisboa : Edições Silabo.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory of school improvement. In J. Grey, D, Reynolds, & C. Fitz-Gibbon (Eds.), *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement* (30-50). London: Cassell.
- Hopkins, D. (2005). Estratégias para el desarrollo de centros educativos. In A. Villa (Ed.) *Dirección participativa y evaluación de centros*. Deusto: ICE de la Universidad de Deusto, 377-402.
- Hopkins, D., & Jackson, D. (2005). Building the capacity for leading and learning. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (orgs.) *Effective leadership for School Improvement* (84 -104). New York and London: Routledge Falmer.
- Horn, I. (2005). *Learning on the job: a situation account of teacher learning in high school mathematics departments*. *Cognition and Instruction*, 23 (2), 207-236.
- IGE. (2002). *Avaliação Integrada das Escolas: Apresentação e Procedimentos*. Disponível em:

- [https://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/Avaliacao\\_Integrada\\_2002\\_Apres\\_Procedimentos.pdf](https://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/Avaliacao_Integrada_2002_Apres_Procedimentos.pdf). [Consultado a 11/04/2014].
- IGE. (2005). *Relatório de Atividades 2005*. Disponível em: <https://www.ige.minedu.pt/upload/docs/RA2005.pdf>. [Consultado a 11/04/2014].
- IGE. (2007). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório Nacional 2006-2007*. Disponível em: [https://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_07\\_RELATORIO\\_NACIONAL.pdf](https://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_07_RELATORIO_NACIONAL.pdf) [Consultado a 07/03/2013].
- IGE. (2008). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório 2007-2008*. Disponível em : [https://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2007\\_2008\\_RELATORIO.PDF](https://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2007_2008_RELATORIO.PDF). [Consultado a 17/04/2014].
- IGE. (2009). *Avaliação externa das escolas. Referentes e Instrumentos de avaliação*. Lisboa: IGE.
- IGEC. (2011). *Relatório final do Grupo de Trabalho*. Disponível em: [http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE2\\_GT\\_2011\\_RELATORIO\\_FINAL.pdf](http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf). [Consultado a 26/09/2013].
- IGEC. (2012). *Relatório da Avaliação Externa das Escolas 2011-2012*. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2011-2012\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf). [Consultado a 26/09/2013].
- Janesick, V. J. (2000). Crystalization of the choreography of qualitative research design – minuets, improvisation. In N. Denzin & Lincoln, *Handbook of qualitative research* (2ª ed., 400-479). London: Sage Publications.
- Jesuino, J. (1984). *Contingência e interação nos processos de Liderança*. Tese de Doutoramento não publicada. ISCTE.
- Jesuino, J. (2005). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jesus, S. (2000). Trabalho em equipa entre os professores. In S. Jesus, P. Campos, V. Alaiz e J. Alves (Orgs.), *Trabalho em equipa e gestão escolar* (4-10). Porto: Edições Asa.
- Jones, P. & Sparks, N. (2006). *Effective heads of department: effective learning and leadership*. Victoria: Hawker Brownlow Education.
- Lanson, C. & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. In J. Murphy (ed). *The educational leadership challenge: redefining leadership for the 21st century*. Chicago: University of Chicago Press, 134-161.

- Lázaro, J. (1990). *Poder e Poderes na Escola Opiniões e Atitudes de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação, Análise Social da Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Lee, R. (2002). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Leite, C. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Problemas, Oportunidades e Desafios* – Abril/2001, Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/89699875/Asa>. [Consultado a 19/09/2012].
- Leite, C. (2003a). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Lisboa: Edições ASA.
- Leite, C. (2003b). Princípios e implicações da gestão curricular local. *Revista do CIPEM*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Leite, C. (2005). O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade – implicações para a formação de professores. In *V Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife. Disponível em: <http://paulofreire.org.br/Textos/Conferencia%20de%20Carlinda%20Leite.pdf>. [Consultado a 4/06 2014].
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da Escola se assumir como uma Instituição Curricularmente Inteligente. In *Currículo sem Fronteiras*, vol.6 (2), 67-81.
- Leite, C. (2007). A atenção ao multiculturalismo nas políticas da educação escolar em Portugal. In J. A. Pacheco; J. C. Morgado & A. F. Moreira (org.). *Globalização e (Des) Igualdades: Desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., Morgado, J. (2013). Efeitos da avaliação externa das escolas- inferências a partir dos relatórios. *Seminário Avaliação Externa de Escolas: Percursos, Consensos e Divergências*, Universidade de Évora. URL: <http://www.aeeens.uevora.pt/docs/resumos.pdf>.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. London: Open University Press.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, vol.38 (2),112-129.

- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharrat, L. (2000). Conditions fostering organizational learning. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding Schools as Intelligent Systems* (99-124). Stamford: JAI Press.
- Leithwood, K.; Seashore L.; Anderson, S. & Leithwood, W. (2004). *How leadership influences student learning (Learning From Leadership Project Executive Summary)*. New York: The Wallace Foundation. Disponível em: <http://education.umn.edu/CAREI/Leadership/ExecutiveSummary.pdf>. [Consultado a 10/05/2012].
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, vol. 28(1), 27-42, DOI: 10.1080/13632430701800060.
- Lima, L. (1992). *A escolar como organização e a participação na organização escolar*. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1999). Autonomia da pedagogia da autonomia. *Inovação*, 37, 65-84.
- Lima, L. (2001). *A Escola como Organização Educativa. Uma abordagem sociológica*. S. Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2002). Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In L. Lima, & A. J. Afonso, *Reformas da educação pública democratização, modernização, neoliberalismo* (25-32). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2009). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. (Ed. 4). São Paulo [Brasil]: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire.
- Lima, L. (2011). Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In Alves, M & De Ketele, J-M. (2011). *Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (1), 57-84.
- Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. In. J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto

- Editora, 127-159.
- Lima, J. A. (2008a). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. A. (2008b). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 28 (2), 159-187.
- Lima, G. (2011). *Avaliar a autoavaliação das escolas: contributos para uma proposta de referentes*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Administração Educacional. Bragança: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/6147>. [Consultado a 14/08/2013].
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalist inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lopes, G. (2010). *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas intervencionadas pela Inspeção Geral da Educação, Delegação Regional do Centro, em 2006-2007*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/15562>. [Consultado a 11/08/2013].
- Lopes, G. Barreira, C. Bidarra, G. (2012). Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas. Dinâmicas de mudança vividas pelas escolas da região Centro. *Seminário Avaliação Externa de Escolas: Princípios, Processos e Efeitos*, Universidade do Porto. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=content/semin%C3%A1rio-avalia%C3%A7%C3%A3o-externa-das-escolas-princ%C3%ADpios-processos-e-efeitos>. [Consultado a 25/04/2014].
- Loureiro, J. (2011). *A ação do diretor de escola em contexto de avaliação externa: funções e decisões*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação com especialização em Administração Local. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6301/1/ulfpie040062\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6301/1/ulfpie040062_tm.pdf). [Consultado a 03/09/2013].
- Luckesi, C. (2005). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Disponível em: [www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br). [Consultado a 12/12/2011].
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (2001). *Professional Communities at the Work of High School Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maia, I. (2011). *Diagnóstico dos processos de autoavaliação nas instituições de ensino público*

- não superior: a influência da avaliação externa nas práticas de autoavaliação*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/18027>. [Consultado a 12/08/2013].
- Maio, M. (2012). *Autoavaliação de um agrupamento: um percurso de melhoria da qualidade de gestão e do serviço educativo da escola*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade Lusófona do Porto, Instituto de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/3065>. [Consultado a 02/08/2013].
- Markovits, H. (2000). L'interprétation et la généralisation des résultats, In R. Vallerand & U. Hess (Dir.), *Méthodes de recherche en psychologie*, Boucheville: Gaëtan Morin Éditeur, 435-457.
- Mclaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marques, M. (2005). *Para a compreensão de um envolvimento musical – Experiências de alunos de guitarra clássica e de guitarra jazz no ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Melo, C. (2011). *A avaliação da escola sob o prisma da avaliação*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: [ria.ua.pt/bitstream/10773/7197/1/5204.pdf](http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7197/1/5204.pdf). [Consultado a 02/09/2013].
- Merino, Antonio P.; Díaz, Miguel A. R (2000). *SPSS 11: guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.
- Ministério da Educação. (2006). *Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*. Lisboa: CNE.
- Moreira, M. C. (2005). *Avaliação institucional escolar: Um estudo exploratório de uma experiência*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, J. (2006). Investigação quantitativa: Fundamentos e práticas. In J. A. de Lima e J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (41-84). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. C. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades perspectivas. In Freitas et al. *A Reorganização Curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. C. (2004a). Liderança e Autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares.

- Contrapontos*, 4 (3), Itajaí, Setembro/Dezembro, 425-438.
- Morgado, J. C. (2004b). *Qualidade na Educação – um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2009). Avaliação e autonomia curricular: dos discursos emancipadores à (des)regulação das práticas. In B. Silva; L. Almeida; A. Barca. & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 3590-3602.
- Morgado, J. C. & Pinheiro, J. A. (2011). Lideranças Intermédias e autonomia curricular da escola: dos discursos às práticas. In *Atas do Congresso Ibérico /5º Encontro do GT-PA. Pedagogia para a Autonomia*. Universidade do Minho. CIED.
- Mourão, M. (2009). *A autoavaliação das escolas: o olhar dos atores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da educação, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4323>. [Consultado a 11/07/2013].
- Mulford, B. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes - what do we know?. *Cambridge Journal of Education*, vol.33 (2), 175-195.
- Mulgan, R. (2000). 'Accountability': an ever-expanding concept? *Public Administration*, 78, 3, 555-573.
- Munhail, P. L.; Boyd, C. (1993). *Nursing Research: a qualitative perspective*. New York: National League for Nursing Press, Pub nº19 – 2525.
- Neto-Mendes, A. (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Nóvoa, A. (1992). A Reforma Educativa Portuguesa. In *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, 57-69.
- Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In *página pessoal de Alexandre Ventura*. Disponível em: <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/antónio%20nóvoa.pdf>. [Consultado a 22/04/2014].
- Nunes, E. (2008). *A autoavaliação da escola: o PAVE como instrumento orientador*. Dissertação de

- Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/782>. [Consultado a 22/07/2013].
- Nunes, J. (2012). *O impacto da avaliação externa na escola*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Disponível em: [www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/363069.PDF](http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/363069.PDF). [Consultado a 28/08/2013].
- OCDE. (2009). School Evaluation: Current Practices in *OECD* Countries and a Literature Review. *OECD Education working Paper* Nº 42. Paris: OCDE.
- OCDE. (2013). School evaluation: From compliancy to quality, in *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-10-en>. [Consultado a 09/04/2014]
- O'Connor, C. (1995). *A liderança com sucesso*. Lisboa: Editorial Presença.
- Olabuénada, J. R. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. (3.ª Edição). Bilbao: Universidade de Deusto.
- Oliveira, J., Azevedo, J., Sarrico, C., Carravilla, M., Clímaco, M. C. & Oliveira, P. G. (2006). Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas. Lisboa: IGE. Disponível em: <http://www.min-edu.pt/np3/392.html>. [Consultado a 11/04/2014].
- Outeiro, M. (2011). *Autoavaliação de escolas*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/2808>. [Consultado a 22/08/2013].
- Pacheco, J. A. (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, Investigação e Mudança. In: L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário. *A educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pacheco, J. A. (2008). *Estrutura curricular do sistema educativo português. Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*. [12], 22(1), 105-143.

- Pacheco, J. & Seabra, F. (2009). Globalização e Educação – contributos para a compreensão da relação entre escola e mercado de trabalho. *Comunicação apresentada no XVII Colóquio da AFIRSE/AIFELF*, que decorreu em Lisboa entre os dias 12 e 14 de Fevereiro de 2009.
- Pacheco, J. A. (2010a). Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos. Comunicação apresentada no Seminário *Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto*. Braga: Universidade do Minho, realizado a 13 de julho de 2010.
- Pacheco, J.A. (2010b). Impacto e efeitos da avaliação externa das escolas. Uma primeira análise dos contraditórios. Conferência realizada no *Seminário “Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto”*, realizada na Universidade do Minho, 13 de Julho de 2010.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In Alves, M & De Ketele, J-M. (2011). *Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Seabra, F. (2013). *Curriculum Field in Portugal: Emergence, Research, and Europeanization. International handbook of curriculum research*. (In Press).
- Pelletier, G. (2008). Diriger en éducation: quelques réflexions en 7000 signes. *Enjeux pédagogiques*. N° 9, HEP-Bejune, Suisse, 33-34.
- Pereira, F., Costa, N. & Neto-Mendes, A. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa. *Gestão Curricular – Percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 143-158.
- Pereira, R. (2011). *Contributo da avaliação institucional escolar para a melhoria da prestação do serviço educativo*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/19031>. [Consultado a 19/08/2013].
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores.
- Pinar, W. (2006). *The Synoptic Text today and Other Essays: Curriculum Development after Reconceptualization*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pinho, P. (2011). *Reflexos da avaliação externa na organização escolar: um estudo num agrupamento de escolas do Baixo Alentejo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2116>. [Consultado a 22/07/2013].

- Pinto, D. (2010). *O processo de avaliação externa e de acompanhamento das escolas no âmbito da inspeção – geral da educação: construção de um olhar a partir de uma experiência*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/54991>. [Consultado a 20/08/2013].
- Poeschl, G. (2006). *Análise de dados na investigação em Psicologia: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OCDE.
- Purkey, W. e Smith, M. (1982). Synthesis of research on effective schools. *Education Leadership*, 40 (3), 64-69.
- Queirós, H., & Pacheco, J. (2013). Avaliação externa de escolas e o seu impacto no ensino especializado da música. In B. Silva et al. (Org.), *Atas do XX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (CD-ROM – 978-989-8525-22-2).
- Rebordão, M. (2010). *A avaliação das escolas no quadro atual das políticas públicas em educação*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação, universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/2542>. [Consultado a 20/08/2013].
- Reis, M. (2011). *Papel da assessoria na autoavaliação das escolas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1121>. [Consultado a 03/09/2013].
- Riehl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive school for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational research*, vol. 70 (1), 55-81.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R. & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego, CA: Academic Press.
- Rodrigues, M. (2009). *Autoavaliação nas escolas públicas do 1º ciclo da região autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de Administração Educacional. Funchal: Departamento de Ciências da Educação. Disponível em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/232/1/MestradoF%C3%A1timaRodrigues.pdf>. [Consultado a 20/07/2013].

- Rodrigues, E., & Pacheco, J. (2013). Efeitos da avaliação externa de escolas públicas na rede Pré-escolar privada. In B. Silva et al. (Org.), *Atas do XX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (CD-ROM-978-989-8525-22-2).
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo - que qualidade de ensino e de aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M. C. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis*, 66, 22-23.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Rosenholtz, S. (1988). *The Teachers' Workplace*. New York: Longman.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sá-Chaves, I. (2003). Desenvolvimento Curricular e Supervisão: dispersão semântica e ambiguidade. In O. Sousa e M. Ricardo (Orgs.). *Uma Escola com Sentido: currículo em análise e debate*. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Sá, V. (2009). *A (auto)avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais"*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17(62), 87-108. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>. [Consultado a 10/09/2013].
- Sanches, M. (1987). Reformar o contexto da gestão das escolas secundárias: a voz dos conselhos directivos. *Revista da Educação*, vol. 1 (2), 27-29.
- Sanches, M. (1995). Liderança assistida por pares: articulação entre conhecimento experimental e teórico. In Albano Estrela et al. (Eds). *A escola como objeto de estudo. Atas do V Colóquio Nacional da secção portuguesa da AIP ELF/AFIRSE*. Lisboa, Afirse portugaise/FPCE, Universidade de Lisboa, pp. 523-544.
- Sanches, M. (1997). Para um ensino de qualidade: perspectiva organizacional. *Revista de*

- Inovação*, 10 (1), 165-194.
- Sanches, F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. Costa; A. Neto-Mendes e A. Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 45-64.
- Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>. [Consultado a 21/03/2013].
- Santos, M. (2000). A escola e a flexibilidade curricular. Da urgência na procura de outras respostas educativas. In J. Pacheco, J. Morgado, I. Viana, (Coord.), *Políticas Curriculares. Caminhos da flexibilização e integração* (103-109). Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Santos, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Santos, A. (2010). *A avaliação externa das escolas em Portugal, na primeira década do século XXI: uma análise focada nos discursos normativos, em referenciais da IGE e pareceres do CNE*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. Disponível em: <http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/teses.processo=16853>. [Consultado a 19/07/2013].
- Santos, S. (2011). *Rankings das escolas e qualidade das aprendizagens. Que relação? Um estudo exploratório no ensino privado*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Curricular. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. & Formosinho, J. (1999). A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. M. Sarmiento & F. I. Ferreira (Org.), *Comunidades Educativas. Novos desafios à educação básica*, 72-87. Minho Universitária.
- Sawyer, L. e Rimm-Kaufman, S. (2007). Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (3), 211-245.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na*

- Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Seabra, F., Morgado, J. C., & Pacheco, J. A. (2013). Policies of accountability in Portugal. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(4), 41-51. Disponível em: <http://www.ijocis.org/FileUpload/ds144289/File/4.filipa.pdf>. [Consultado a 29/07/2014].
- Scheerens, J. (2005). *A mensuração da liderança escolar*. Basília: Instituto Nacional de Estudos e Referências bibliográficas, 214. Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Schedler, A. (1999). Conceptualizing accountability. In A. Schedler et al. (Eds). *The Self-Restraining State. Power and Accountability in New Democracies*. London: Lynne Reinner Pub.
- Seixas, A. (2001). "Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal." In S. Stoer, L. Cortezão & J. A. Correia (Orgs). *Transnacionalização da Educação – da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The art and the practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- Serapioni, M. (2000). *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração*. Ciências da Saúde Coletiva, 5 (1), 187-192. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>. [Consultado a 05/02/2013].
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. (Routledge, Ed.) *International Journal of Leadership in Education*, vol.1 (1), 37-46, DOI: 10.1080/1360312980010104.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança*. Porto: Edições Asa.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (2000). A poética e a política do currículo como representação. In J. A. Pacheco (Org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Silva, V. (2003). *Escola, autonomia e formação: dinâmicas de poder e lógicas de ação numa escola secundária de Braga*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/362>. [Consultado a 12/09/2012].
- Silva, M. (2011). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas: um estudo de caso acerca dos seus efeitos organizacionais*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/19110>. [Consultado a 09/09/2013].

- Silvestre, M.; Fialho, I. & Cid, M. (2011). Avaliação de organizações escolares em Portugal: estudo reflexivo dos relatórios da avaliação externa na região do Alentejo. *Revista de Enfermagem UFPE*, 5 (2) pp. 533-542. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/3551>. [Consultado a 02/09/2013].
- Silvestre, M. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas*. Évora: Universidade de Évora. Doutoramento em Ciências da Educação.
- Simões, M. (2008). *Avaliação das organizações educativas – Análise de um relatório da IGE com base num parecer do CNE*. Dissertação de Mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, Pólo de Viseu.
- Simões, G. (2010). *Autoavaliação da escola: regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3067>. [Consultado a 09/07/2013].
- Smyth, W. J. (1985). An Educative and Empowering Notion of Leadership. *Educational Management Administration Leadership*, vol. 13, 179-186.  
DOI:10.1177/174114328501300307.
- Soares, G. (2005). *Liderança na Escola: Modos de Viver e Sentir de Presidentes das Direcções Executivas*. Dissertação de Mestrado em Educação, Administração e Organização Escolar não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Soares, M. (2012). *Impacto e feitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas*. Mestrado em Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sousa, J. (2013). *Impacto de um dispositivo de avaliação externa na avaliação da qualidade da creche. Um estudo sobre as perspetivas de desenvolvimento profissional nos educadores de infância*. Mestrado em Desenvolvimento Curricular. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa-Santos, B. (2004). *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Southworth, G. (2002). *Distributed leadership in action: a study of current practice in schools*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Stoer, S.; Cortezão, L. & Correira, J. (2001). *A Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 36 (1), 3-34, DOI:10.1080/0022027032000106726.
- Tampoe, M. (1998). *Liberating leadership*. London: The Industrial Society.
- Tardif, M. e Lessard, C. (2005). *O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tavares, A. (2011). *As representações dos professores acerca da Escola de Qualidade e de fatores que a promovem: um estudo de caso baseado nos indicadores da avaliação externa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/1885>. [Consultado a 08/08/2013].
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. Stoer, L. Cortezão & J. A. Correia (Orgs) (2001). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à "educação de crise"*, Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2005). *Globalização e Educação*. Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo: Os Novos Modos de Regulação Transnacional das Políticas de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Terrasêca, M. (2001). Entrevista. *A Página da Educação*, 102, 7.
- Terrasêca, M. & Coelho, C. (2009). Avaliação externa, avaliação interna e autoavaliação: as implicações de distintos princípios e processos avaliativos. Comunicação apresentada no *X congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Investigar, avaliar, descentralizar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Terrasêca, M. (2011). Refletindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto atual. Comunicação apresentada no *Seminário Avaliação das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/61820>. [Consultado a 08/09/2013].
- Thurler, M. G. (2002). O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In P. Perrenoud, M. G. Thurler et al. (Eds.), *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos Professores e o Desafio da Avaliação* (89-111). Porto Alegre: Artmed.

- Tomé, J. (2009). *Organização, gestão e avaliação das escolas em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/828>. [Consultado a 08/07/2013].
- Torres, L. (2011) – Liderança singular na escola democrática: ameaças e contradições. *Elo* 18 (1), 27-36. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/14179>. [Consultado a 03/08/2013].
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2004). *Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to student's diversity*. Paris: UNESCO.
- Uribe, M. (2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. *Revista Prelac*, (1), 106 -11. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666por.pdf>. [Consultado a 12/08/2012].
- Waters, T. & Marzano, R. J. (2006). *School District Leadership that Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement*. Disponível em: <http://www.mcrel.org/topics/Leadership/products/244/>. [Consultado em 12/07/2013].
- Weick, K. (1995). *Sense making in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weller, D. J. (2001). *Department heads: The most underutilized leadership position*. *National Association of Secondary Schools Principals*. NASSP Bulletin.
- West-Burnham, J. (1997). Strategy, policy and planning. T. Bush & J. West-Burnham (Eds.), *The Principles of Educational Management*. Glasgow: Longman, 79-98.
- Veloso, L. (2013). *Escolas e Avaliação Externa*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Venâncio, I. M., & Otero, A. G. (2003). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto: Edições
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacte do Programa De Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Viegas, H. (2003). *No Caminho de uma Educação (mais) Inclusiva. Diferenciação e adequação curricular*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve
- Vilar, A. (2000). *O Professor Planificador* (4ª edição). Porto: Edições Asa.
- Vilar, A. (2007). *Coordenação da Educação e Perspectivas de Gestão Curricular*. Porto:

Universidade Portucalense.

York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? findings of two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Yulk, G. (1999). An Evaluative Essay on Current Conceptions of Effective Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 8 (1), 33-48.

**LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Decreto-Lei, de 30 de março de 1911. (1911). Diário do Governo, nº73, p.1346, Artº 140, que aprova a fiscalização do ensino primário por intermédio da inspeção do ensino primário.

Decreto nº 22842, de 18 de julho. (1933). Ministério da Instrução Pública, 2ª semestre, nº43, Artº9, aprova a Inspeção Geral do Ensino Particular.

Lei nº1941/36, de 11 de abril. (1936). Diário do Governo, nº84, 1ª série, altera a denominação Ministério da Instrução Pública para Ministério da Educação Nacional.

Decreto-Lei nº 540/79, de 31 de dezembro. (1979). Ministério da Educação, nº 300, Série I, aprova o direito de todos os portugueses ao ensino e à educação e determina para o Estado a obrigação de criar o número de estabelecimentos de ensino capaz de acolher os estudantes que o procurarem.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. (1986). Diário da República, nº237, Série I, Assembleia da República; aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº43/89, de 3 de fevereiro. (1989). Diário da República, nº29, Série I, estabelece o regime jurídico da autonomia da escola.

Decreto-Lei nº 304/91, de 16 de agosto. (1991). Diário da República, nº187, Série I-A, decreta que a Inspeção-Geral de Ensino se passa a denominar Inspeção-Geral de Educação.

Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de abril. (1993). Diário da República, nº97, Série I-A, aprova as novas competências da IGE que passam a ser o controlo da qualidade pedagógica e técnico-administrativo-financeira.

Decreto-Lei nº22842, de 18 de julho. (1993). Diário da República, 2ª Série, aprova a fiscalização dos estabelecimentos do ensino particular na dependência da Inspeção-geral.

Decreto-Lei nº 271, de 23 de outubro. (1995). Diário da República, Série I – A, Nº245, promulga uma nova Lei Orgânica da IGE, com enfoque na qualidade do serviço prestado pelas escolas.

Despacho nº 23/ME/95, de 15 de março de 1995, publica o Regulamento de incentivo à Qualidade da Educação (SIQE).

Decreto-Lei nº 115A/98, de 4 de maio. (1998). Diário da República, nº102, Série I, aprova o novo modelo de gestão em que o sistema de avaliação tem duas vertentes: a autoavaliação e a avaliação externa, a cargo dos serviços do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação.

Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro. (2001). Diário da República, nº15, Série I-A, aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Lei nº31/2002, de 20 de dezembro. (2002). Diário da República, nº294, Série I – A, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Despacho nº370/2006, de 3 de maio. (2006). Diário da República, nº85, Série, II, aprova a constituição de um Grupo de Trabalho com o objetivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho nº 28692/2007, de 19 de dezembro. (2007). Diário da República, nº244, Série II, estabelece que compete à Inspeção-Geral da Educação realizar a avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, de acordo com o modelo de avaliação externa concebido pelo “Grupo de Trabalho”.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. (2008). Diário da República nº 79, Série I – Ministério da Educação, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho. (2012). Diário da República nº 126 – Série I, procede à segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

## ANEXO

## Anexo 1 – Questionário

Caro(a) colega,

Este questionário, a que vimos pedir-lhe que responda, faz parte de um trabalho de investigação no âmbito de um projeto de doutoramento, na Universidade do Minho, tendo como objetivo estudar os Efeitos da Avaliação Externa nas Práticas Curriculares das Lideranças Intermédias das escolas intervencionadas pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, durante o primeiro ciclo da avaliação externa das escolas (2005/06 - 2010/11).

As suas respostas são anónimas e confidenciais e os dados recolhidos serão usados apenas para fins da presente investigação. A sinceridade e exatidão das respostas terão uma influência decisiva no bom resultado deste trabalho.

Agradecemos reconhecidamente a sua colaboração.

A investigadora,

Graça Machado (machadogd@gmail.com)

**A – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS DOCENTES** (Por favor, assinale com uma cruz (X) a situação que se lhe aplica ou escreva, se for esse o caso)

1. **Sexo:** Masculino  Feminino
2. **Idade:** Menos de 30 anos  40 a 49 anos  30 a 39 anos  50 anos ou mais
3. **Habilitações Académicas:** Bacharelato  Mestrado  Licenciatura   
Doutoramento  Pós – Graduação  Outra/Qual? \_\_\_\_\_
4. **Nível de ensino a que pertence/lecciona:**  
Educação Pré - Escolar  3º Ciclo do Ensino Básico  1º Ciclo do Ensino Básico   
3º Ciclo e Ensino Secundário  2º Ciclo do Ensino Básico  Ensino Secundário
5. **Situação profissional:**  
Prof. Quadro Escola / Agrupamento  Prof. Contratado   
Prof. Quadro Zona Pedagógica  Outra/Qual? \_\_\_\_\_
6. **Tempo de serviço na função docente:**  
De 0 a 6 anos  De 19 a 24 anos  De 7 a 12 anos   
De 25 a 30 anos  De 13 a 18 anos  Mais de 30 anos

**7. Indique a condição em que participou no 1ºCiclo de Avaliação Externa da Escola/Agrupamento:**

- Membro da Direção  Coordenador de Diretores de Turma   
 Membro da Assembleia/ Conselho Geral  Diretor de turma   
 Coordenador de Departamento.  Coordenador de Projetos   
 Não participei.  Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**8. Trabalha:** Numa escola não agrupada  Num agrupamento **9. A sua Escola/Agrupamento pertence à Direção Regional do:**

- Norte  Alentejo  Centro  Algarve  Lisboa e Vale do Tejo

Nas questões seguintes assinale com uma cruz apenas o quadrado  relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- 1 – Discordo Totalmente  
 2 – Discordo em parte  
 3 – Não sabe/Não responde  
 4 – Concordo em parte  
 5 – Concordo Totalmente

**B- FASE DE PREPARAÇÃO QUE ANTECEDEU A VISITA DA EQUIPA DE AVALIAÇÃO** 1 2 3 4 5

B1 – O pré-aviso da visita da equipa de avaliação externa foi fundamental       
 para que a escola pudesse cuidar da imagem que queria expor.

B2 – Durante esta fase, os representantes dos vários órgãos da escola       
 puderam preparar-se para as perguntas mais frequentes das equipas  
 de avaliação externa, consultando os documentos de apoio no site da IGE.

**C- FASE DA VISITA À ESCOLA/AGRUPAMENTO** 1 2 3 4 5

C1 – Os dois/três dias da visita foram suficientes para recolher evidência       
 e perceções da vida real da escola.

C2 – A constituição dos painéis abrangeu as várias lideranças.

C3 – A constituição dos painéis permitiu transmitir uma imagem       
 verdadeira da escola.

C4 – A seleção dos entrevistados baseou-se em critérios justos e transparentes.

C5 – Na condução das entrevistas, os avaliadores externos davam livre voz aos entrevistados.

C6 – Durante a visita, os alunos reagiram com muita naturalidade.

C7 – Durante a visita, a Direção revelou segurança.

**D – FASE FINAL : O RELATÓRIO** **1 2 3 4 5**

D1 – O relatório apresenta uma linguagem tecnicoburocrática.

D2 – Os pontos fortes identificados no relatório retratam fielmente a realidade da escola.

D3 – Os pontos fracos apontados no relatório correspondem aos aspetos que a escola precisa de melhorar.

D4 – Os resultados da avaliação coincidem com a perceção social acerca da escola.

**E – EFEITOS E IMPACTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA** **1 2 3 4 5**

E1 – Depois da sua entrega na escola, o relatório da IGE foi disponibilizado a todos os docentes.

E2 – O relatório da IGE foi lido atentamente pelos docentes da escola.

E3 – O relatório da IGE foi objeto de análise e reflexão por parte da Direção.

E4 – O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Assembleia/Conselho Geral.

E5 – O relatório da IGE foi analisado e discutido em sede de Conselho Pedagógico.

E6 – O relatório da IGE baixou aos departamentos curriculares para ser analisado e discutido.

E7 – A elaboração do plano de melhoria teve em conta as contribuições de todos os departamentos curriculares.

E8 – A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos

na escola.

- E9 – A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola.
- E10 – A Direção da escola passou a adotar uma liderança mais democrática, envolvendo os Departamentos curriculares na conceção de um plano de melhoria.
- E11 – Os professores desenvolveram o hábito de fazer a observação mútua da prática letiva.
- E12 – A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores.
- E13 – A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens.
- E14 – A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação.
- E15 – A escola alargou o processo de autoavaliação a uma equipa representativa da comunidade educativa.
- E16 – A escola melhorou a nível da elaboração dos documentos orientadores (PE, PAA, PCT, RI).
- E17 – A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo.
- E18 – A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento.
- E19 – A escola melhorou o seu sentido de visão, missão e capacidade de liderança.
- E20 – A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas.
- E21 – A escola melhorou no desenvolvimento de um plano de formação para colmatar as necessidades dos professores.
- E22 – A escola melhorou no reforço da sua autonomia.

FIM

Muito obrigada pela sua colaboração.