



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

**Avaliação Externa da Escola.  
Uma reflexão sobre o processo de regulação na escola**

Relatório de Atividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa para obtenção do grau de mestre  
em **Ciências da Educação**, especialização  
em **Administração e Organização Escolar**.

**Maria Palmira da Cunha Oliveira**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

JANEIRO 2017



**CATÓLICA**

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

---

BRAGA

**Avaliação Externa da Escola.  
Uma reflexão sobre o processo de regulação na escola**

Relatório de Atividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa para obtenção do grau de mestre  
em **Ciências da Educação**, especialização  
em **Administração e Organização Escolar**.

**Maria Palmira da Cunha Oliveira**

Sob a Orientação do Prof.º **Carlos Alberto Vilar  
Estêvão**

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Carlos Estêvão, pela disponibilidade e prontidão que sempre demonstrou na orientação deste trabalho e pelas pertinentes recomendações fornecidas.

Aos meus colegas desta etapa acadêmica, principalmente à Ana Meira, agradeço os momentos de partilha e de incentivo.

Ao Mário, que me incentivou em enfrentar este desafio e que todos os dias se preocupou em inteirar-se do desenvolvimento deste trabalho. Obrigada, Mário.

Aos meus filhos, Beatriz e Miguel, deixo este trabalho como testemunho da persistência necessária para ultrapassar os desafios da vida acadêmica.

E, por fim, o meu agradecimento aos que contribuíram indiretamente para a consecução desta minha etapa de formação acadêmica.

## RESUMO

A avaliação de escola, sobretudo na modalidade de avaliação externa, tem sido objeto de profunda reflexão, por se considerar que o seu processo fomenta e consolida a autoavaliação e que resulta numa oportunidade de melhoria para a Escola.

No presente relatório procura-se identificar o contributo da avaliação externa na melhoria de uma escola e o modo como a influencia na adoção de ações e processos de mudança, no sentido de ultrapassarem os seus pontos fracos e constrangimentos. O estudo, realizado numa escola, partiu dos resultados constantes nos relatórios de avaliação externa da escola resultante da aplicação do Programa de Avaliação Externa e Escolas (AEE) realizada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). Assentou na análise de documentos orientadores da ação educativa e visa analisar o efeito da AEE, entre dois ciclos avaliativos. Os objetivos são conhecer as implicações que a AEE teve ao nível das práticas e resultados da escola e compreender se a AEE se constitui como um instrumento útil para a escola, fomentando a regulação da ação educativa.

Os resultados mostraram-se favoráveis aos propósitos da IGEC, uma vez que, apesar de perdurarem alguns aspetos que não registaram melhorias, o processo de avaliação externa fomentou claramente o trabalho de autoavaliação da escola e resultou numa oportunidade de melhoria ao nível do desenvolvimento organizacional, da qualidade de aprendizagens, dos resultados escolares dos alunos e do trabalho colaborativo dos diferentes atores escolares.

**Palavras-chave:** percurso profissional, avaliação externa, autoavaliação.

## **ABSTARCT**

The school evaluation, in particular its external evaluation, has been the object of a profound reflection, for one believes that it encourages and consolidates the process of self-evaluation, thus raising the chances of improvement of the School.

The aim of this report is to identify the role of the external evaluation in the improvement of a school, how it prompts the school to adopt actions and processes of change, in order to overcome its constraints and week points. This study, which was done in a school, began with the results available in the report of the external evaluation of the school, stemming from the External Evaluation and Schools Program (AEE in Portuguese) carried out by the Education and Science General Inspection (IGEC in Portuguese). It was based on the analysis of documents which define the educational action, and its aim is to analyze the impact of the AEE between two evaluation cycles. Its goals are, on the one hand, to know the implications the AEE had in the performances and outcomes of the school, and, on the other hand, to see if the AEE is itself a useful instrument for the school, if it stimulates the regulation of the educational action.

The outcomes happened to be in favor of the goals of the IGEC, since, although it was still visible that some aspects did not really improve, the external evaluation process clearly encouraged the task of the self-evaluation of the school, and became an opportunity to improve not only the organizational development, but also the quality of learning, the academic performance of the students, and the collaborative works of the several actors that give rise to a school.

**Keywords:** professional path, external evaluation, self-evaluation

## **ABREVIATURAS**

**AEE** – Avaliação Externa de Escolas

**CAA** – Comissão de Autoavaliação

**CAF** - Common Assessment Framework

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DAAE** – Dispositivo de Autoavaliação de Escola

**EFQM** - European Foundation for Quality Management

**IGE** – Inspeção Geral de Educação

**IGEC** – Inspeção Geral de Educação e Ciência

**GT** – Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas

**MEC** – Ministério da Educação e Ciência

**MISI** – Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério de Educação

**PEPT** - Programa de Educação para todos

**QUAL** - Formação de Serviços em Gestão de Qualidade Limitada

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**SIADAP** – Sistema de Avaliação de Desempenho Político/Administrativo

**UE** – União Europeia

**OMC** – Organização Mundial do Comércio

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	–	Indicadores - Observatório da Qualidade da Escola .....	16
<b>Quadro 2</b>	–	Domínios, campos de análise e referentes do 2ºCiclo de AEE.....	31
<b>Quadro 3</b>	–	Gerações de avaliação.....	42
<b>Quadro 4</b>	–	Modelos de avaliação Aplicados .....	45
<b>Quadro 5</b>	–	Estratégias de avaliação: proponente e características principais.....	47
<b>Quadro 6</b>	–	Modelos de avaliação I.....	49
<b>Quadro 7</b>	–	Modelos de avaliação II.....	51
<b>Quadro 8</b>	–	Funções e tipos de avaliação do modelo CIPP.....	54
<b>Quadro 9</b>	–	Imagens de escola e respetivos mundos escolares.....	67
<b>Quadro 10</b>	–	Habilitações Académicas dos Pais dos alunos.....	80
<b>Quadro 11</b>	–	Tabela de categorias de profissões Mães e dos Pais dos Alunos.....	81
<b>Quadro 12</b>	–	Alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	84
<b>Quadro 13</b>	–	Resultados da avaliação externa nos dois ciclos avaliativos.....	93
<b>Quadro 14</b>	–	Síntese dos relatórios da AEE nos dos dois ciclos avaliativos.....	94
<b>Quadro 15</b>	–	Síntese dos resultados dos ciclos avaliativos.....	99
<b>Quadro 16</b>	–	Síntese do Relatório do Plano de Melhoria 2013/2014.....	101
<b>Quadro 17</b>	–	Síntese da Avaliação do Plano de Melhoria de 2013/201.....	115

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – População Discente.....	83
<b>Gráfico 2</b> – População Discente – Ensino Básico e Ensino Secundário.....	83
<b>Gráfico 3</b> – População Docente.....	84
<b>Gráfico 4</b> – Taxas de Transição/Conclusão – Ensino Básico.....	86
<b>Gráfico 5</b> – Taxas de Transição/Conclusão – Ensino Básico (Portugal continental).	86
<b>Gráfico 6</b> – Taxas de Transição/Conclusão – Ensino Secundário Regular e Profissional .....	87
<b>Gráfico 7</b> – Taxas de Transição/Conclusão – Ensino Secundário Regular e Profissional (Portugal continental).....	88
<b>Gráfico 8</b> – Classificações por domínio (1107) – 1º ciclo avaliativo de 2007 a 2011.....	104
<b>Gráfico 9</b> – Classificações por domínio no 2º ciclo avaliativo de 2011 a 2013.....	107
<b>Gráfico 10</b> – Evolução da classificação por domínio no 2º ciclo avaliativo de 2011 a 2013.....	108

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Modelo conceitual das avaliações integradas.....	20
<b>Figura 2</b> – Modelo conceitual da Efetividade da Autoavaliação das Escolas.	24
<b>Figura 3</b> – Articulação entre a avaliação externa, autoavaliação e autonomia.....	26
<b>Figura 4</b> – Domínios de análise da AEE.....	27
<b>Figura 5</b> – Modo de funcionamento díptico da escola como organização.....	65
<b>Figura 6</b> – Tipologia de modelos organizacionais segundo Per-Erik Ellstöm	68
<b>Figura 7</b> – Graus de burocratização das organizações.....	71
<b>Figura 8</b> – Organograma.....	85
<b>Figura 9</b> – Cronograma dos processos de Avaliação e de Melhoria da escola	89

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	II
RESUMO .....	III
ABSTRACT .....	IV
ABREVIATURAS .....	V
ÍNDICE DE QUADROS .....	VI
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS .....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
SUMÁRIO EXECUTIVO.....	3
<b>PARTE I – AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL</b>	
1. Enquadramento legal e histórico da prática da Avaliação Externa da Escola....	10
2. Projetos de avaliação das escolas em Portugal .....	15
<b>DIMENSÕES E MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DE ESCOLAS</b>	
3. A importância social e política de avaliação de escolas .....	35
4. Conceito de Avaliação de escola .....	41
5. Modelos de avaliação .....	44
5.1. Orientações para a prática da avaliação.....	54
6. Modalidades de avaliação .....	56
6.1. Avaliação Externa .....	56
6.2. Avaliação Interna .....	56
6.3. Autoavaliação .....	56
6.4. Meta-avaliação .....	57
6.5. Avaliação Externa e Autoavaliação .....	58

7. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA	
7.1. Quadro analítico das organizações educativas .....	60
7.2. Modelos organizacionais	
7.2.1. Modelo burocrático/ racional .....	70
7.2.2. Modelo político.....	75
<b>Parte II - Análise reflexiva - A AVALIAÇÃO EXTERNA NA ESB</b>	
1. Contextualização .....	79
2. Metodologia .....	79
3. Caracterização Geral da Organização Escolar .....	80
4. Avaliação Interna.....	89
5. Avaliação Externa .....	93
6. Análise e interpretação .....	105
7. Experiência profissional .....	110
CONCLUSÃO.....	125
LIMITAÇÕES.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	127
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	133
ANEXOS	
Anexo 1 – Relatório de Avaliação Externa da IGEC 2008.....	133
Anexo 2 – Relatório de Avaliação Externa da IGEC 2013.....	146

## INTRODUÇÃO

A avaliação das escolas tem sido preocupação das políticas educativas das últimas três décadas por se reconhecer que constitui uma via para se alcançarem melhores níveis de qualidade da educação escolar. Esta perspetiva admite que a avaliação de escolas tem um papel importante nos resultados escolares dos alunos e nas dinâmicas institucionais do trabalho dos docentes. Em Portugal, a Lei nº31/2002 de 20 de dezembro aprova o sistema de avaliação da educação do ensino não superior. A avaliação das escolas engloba a avaliação externa e a autoavaliação, sendo, esta última, de carácter obrigatório e a desenvolver-se em permanência. A partir de 2006/2007, a avaliação das escolas passou a ser uma obrigatoriedade do sistema educativo português, com os objetivos de “fomentar nas escolas uma cultura de autoavaliação, através de uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, contribuir para o melhor conhecimento da educação, e promover o desenvolvimento organizacional e a capacitação institucional das escolas” (Despacho n.º 4150/2011 de 4 de março). A avaliação externa e a autoavaliação são apresentadas como modalidades complementares, reconhecendo-se nesta associação os propósitos de contribuírem, a par da prestação de contas e da corresponsabilização, para a melhoria educacional. Estes propósitos estão em conformidade com as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE): “Deverá manter-se a conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas, considerando os objetivos de capacitação, regulação e participação dos atores envolvidos, privilegiando-se uma perspetiva formativa, de interpelação das escolas e de reforço da sua autoavaliação.”

Considera-se também que, para a avaliação produza efeitos, é fundamental conhecer o impacto da avaliação externa nas escolas. Conforme o Parecer do CNE (2010, p.6), acerca da avaliação externa de escolas, este impacto “tem sido eminentemente interno, levando à correção de situações problemáticas detetadas. Neste contexto, o desenvolvimento dos processos de autoavaliação, em parte impulsionados pela avaliação externa, é extremamente relevante e constitui, por si só, um progresso assinalável”. Na senda de Pacheco (2010, p.11), “Se cada um de nós, direta ou indiretamente envolvido na escola e/ou na comunidade,

der o seu contributo de análise crítica, certamente que a escola portuguesa terá referenciais mais elevados de qualidade.”

O relatório apresenta-se estruturado em duas partes. Na primeira parte, Enquadramento Teórico, são abordados os conceitos relevantes para o desenvolvimento do trabalho e na segunda parte, Análise Reflexiva, é apresentado os dados relativos à escola em questão.

Na Parte I, procurou-se fazer o enquadramento legal e elaborar um resumo sobre os vários modelos de avaliação de escolas, que nas últimas décadas surgiram em Portugal, com especial destaque para o Programa de Avaliação Externa de Escolas (AEE), desde a sua implementação até à atualidade, clarificar conceitos e modalidades de avaliação, e, finalmente, apresentar modelos organizacionais da escola, nomeadamente, o modelo burocrático e o modelo político.

Na Parte II, após a contextualização e apresentação dos documentos analisados, faz-se a caracterização da escola em estudo, seguindo-se a apresentação e interpretação dos dados recolhidos, no que diz respeito à sua participação na AEE nos dois ciclos avaliativos. Termina com a apresentação da minha experiência profissional nesta área.

## SUMÁRIO EXECUTIVO

A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiosincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente (Hargreaves & Fullan, 1992).

Numa introspeção ao meu percurso profissional, assumo que vários fatores de natureza pessoal e socioprofissional que compreendem o ambiente de trabalho na escola, as características específicas da profissão (Glickman, 1985), os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que desenvolvo o meu trabalho, e as respetivas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional (Day, 1999; Hargreaves, 1998), condicionaram a minha atividade docente. Porém, neste relatório, restringir-me-ei a uma reflexão da minha atividade profissional centrada nos cargos que desempenhei ao longo dos vinte e três anos da minha carreira docente. De acordo com este critério, subdivido o meu percurso profissional em três etapas: a inicial que corresponde a lecionação de aulas e ao desempenho de cargos de liderança intermédia, a segunda que, para além da lecionação, desempenhei o cargo de Orientador de Estágio Pedagógico da Licenciatura do Ensino da Biologia e Geologia da Universidade do Minho, e a terceira na qual que, também para além da lecionação, executei cargos do órgão de gestão da escola.

Na etapa inicial, que compreende o meu estágio pedagógico e os seis anos subsequentes, lecionei aulas de Ciências Naturais e de Biologia e Geologia e desempenhei os cargos de Diretora de Turma, Diretora de Instalações, Subcoordenadora de grupo disciplinar e coordenei vários projetos de índole ambiental e de educação para a saúde e educação sexual. Nesta etapa, a minha atividade docente pautou-se pelo entusiasmo da descoberta, do experimentar, do interagir com os meus alunos, do orgulho de ser professor, mas também pela frustração que sentia quando não sabia agir a determinadas situações com as que me deparava dentro e fora da sala de aula, nomeadamente, na gestão dos tempos para a abordagem dos temas, na deteção das dificuldades sentidas pelos alunos e também em solucionar problemas comportamentais. No entanto, a minha integração na carreira foi

relativamente fácil, graças as atitudes de colaboração e de entreaajuda dos colegas, o que contribuiu para a minha harmonia e segurança.

Neste período, assumi o cargo de diretora de instalações dos laboratórios de Ciências Naturais com total tranquilidade. Tinha como competências organizar o inventário do material existente nas instalações reservadas ao grupo disciplinar, zelar pela sua conservação, planificar o modo de utilização dessas instalações e propor a aquisição de novo material e equipamento.

Relativamente ao cargo de representante de grupo disciplinar de Ciências Naturais, devido à minha inexperiência no cargo assumi-o com alguma preocupação. O facto de assumir a responsabilidade de apoiar uma colega sem experiência facultou-me o desenvolvimento de uma atuação mais metódica, empenhada e a refletir sobre os conteúdos funcionais da disciplina antevendo a melhor maneira de aborda-los. Permitiu-me, assim, desenvolver uma atitude crítica sobre a prática pedagógica.

Nesta fase inicial da minha atividade docente, coordenei e desenvolvi projetos do âmbito da Educação Ambiental e Educação para a Saúde e Educação Sexual. Estes projetos envolveram alunos, professores e Encarregados de Educação.

Como coordenadora do Projeto de Educação Sexual, durante os anos letivos 2001/2002, 2002/2003 e 2003/2004, tentei promover a reflexão, o espírito crítico, a compreensão e aquisição de informação relativa a temas diversos relacionado com a educação sexual, assim como, promover atitudes e competências que permitissem aos alunos ser jovens em vivências informadas e responsáveis, capazes de lidar com a sexualidade na base do respeito por si e pelos outros, aceitando valores como a tolerância, respeito e responsabilidade. As atividades visaram compreender a sexualidade humana segundo uma visão holística, baseada numa Investigação, Visão, Ação, Mudança (IVAM).

No Clube de Ciências que coordenei, implementei atividades diversificadas de acordo com os temas integradores do programa da disciplina de Ciências Naturais. Estas visaram proporcionar aos alunos a possibilidade de despertar a curiosidade acerca do mundo natural à sua volta e criar um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência; adquirir uma compreensão geral e alargada das ideias importantes e das estruturas explicativas da Ciência, bem como os procedimentos da investigação científica, de modo a sentir confiança na abordagem de questões científicas e tecnológicas; e questionar o comportamento humano perante o mundo, bem como o impacto da Ciência e da Tecnologia no nosso ambiente e na nossa cultura em geral. As atividades desenvolvidas ajudaram a superar algumas dificuldades sentidas pelos alunos durante as aulas, a complementar as

aulas com uma componente prática e a desenvolver atividades que preconizavam o conhecimento processual e epistemológico da Ciência.

Após sete anos de lecionação, desempenhei, durante nove anos o cargo de Orientadora de Estágio/Professora Cooperante, cinco anos na Escola E.B. 2, 3 Rosa Ramalho e quatro anos na Escola Secundária de Barcelinhos. Durante estes anos como orientadora de estágio optei pelo modelo de supervisão reflexivo. Desempenhei este cargo com o objetivo principal de ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional. O meu papel foi de facilitadora da aprendizagem do professor-estagiário, ao leva-lo a tomar consciência das características do seu agir em situação e ao assumir, em conjunto comigo, responsabilidade pelas decisões tomadas. Assim, como orientadora, assumi o papel de facilitadora do processo de formação do professor-estagiário encorajando-o a construir um estilo próprio de ensino, através de um clima de ajuda e colaboração, e ao mesmo tempo estimulando-o a uma reflexão consciente e aprofundada. Para a concretização, deste modelo de supervisão, planifiquei os seminários diários com os professores-estagiários segundo um ciclo de supervisão clínica diferenciada em três momentos: pré-observação, observação e pós-observação.

O momento pré observação teve como finalidades essenciais: clarificar a tarefa de ensino (objetivos, estratégias, etc.) e definir objetivos de observação. Foram muitas vezes nesta fase antecipados problemas de aprendizagem, analisada e reformulada a planificação da aula e a planificação da estratégia de observação. Considero que a nível afetivo, este momento, contribuiu para aumentar o grau de confiança do professor-estagiário, criando um clima de colaboração e de entreajuda.

A observação das aulas representou o momento de recolha de informação relativa aos objetivos traçados no encontro de pré-observação. Assente numa preocupação de descrever o que aconteceu, mais do que na de formulação de juízos de valor. Os dados recolhidos constituíram a base da discussão do momento seguinte.

O momento pós observação permitiu ao professor-estagiário e a mim interpretar o que foi observado. Este momento teve como finalidades confrontar os dados recolhidos com os dados de observações anteriores, analisa-los em função dos objetivos de observação, questionar a relação entre o ensino efetuado e a aprendizagem dos alunos e refletir sobre a eficácia do ciclo de observação experienciado. Seguidamente eram traçados novos objetivos e estratégias de ensino e de observação que foram utilizados num novo ciclo.

Após a conclusão do Curso de Pós-graduação em Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da Biologia e Geologia, da Universidade do Minho

curso de Supervisão Pedagógica em Ensino da Biologia e Geologia, no ano letivo 2002/2003, desenvolvi, no ano seguinte, com os professores-estagiários de Biologia e Geologia da Universidade do Minho da escola, o projeto de investigação da minha dissertação titulado “Formação Inicial de professores de Biologia e Geologia a investigação-ação como estratégia formativa”. Com o desenvolvimento deste projeto tentei desenvolver a formação de professores-estagiários de Biologia e Geologia, defendendo uma perspetiva interpretativa da Educação Escolar, uma conceção do Ensino como questionamento sistemático da prática, uma visão construtivista da aprendizagem e uma relação dinâmica entre a Escola e Sociedade.

Pretendi assim, implementar um modelo de formação de professores diferente ao sugerir um enquadramento formativo facilitador do crescimento pessoal e profissional do professor-estagiário através de uma integração da teoria aprendida durante os anos de curso e a prática no último ano, configurando esta prática diária à luz dos fundamentos teóricos adquiridos. A investigação-ação, como estratégia formativa que facilita um posicionamento reflexivo, promoveu o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas e a promoção da autonomia profissional do professor. Nesta metodologia, ao partir de uma necessidade identificada, a investigação-ação orienta-se para a exploração de aspetos problemáticos do ensino, que vão sendo sucessivamente aprofundados e alargados, no sentido da promoção do conhecimento do professor sobre a ação educativa, favorecendo assim a aprendizagem dos alunos abrangidos.

Esta investigação, além de promover o desenvolvimento profissional dos professores-estagiários, a melhoria da aprendizagem dos alunos, a qualidade do ensino da escola, foi também, uma mais-valia para a melhoria da minha função como orientadora pedagógica.

Na última fase da minha carreira profissional, desempenhei, durante sete anos, cargos no órgão de gestão na escola Secundária de Barcelinhos: cinco como Adjunta do Diretor e dois como subdiretora.

Esta minha experiência no órgão de gestão possibilitou-me ter uma visão completamente diferente da escola. Permitiu-me compreender toda a sua complexidade organizacional e humana, destacando quatro áreas capitais para o desenvolvimento da sua ação: a gestão da área de alunos; a gestão dos recursos humanos e espaços; a gestão da área administrativa/financeira; e a resolução/gestão de problemas.

Os quatro anos que desempenhei o cargo de Orientadora de Estágio nesta escola possibilitaram encarar as minhas novas funções com tranquilidade, permitindo analisar as

situações de uma forma mais compreensiva e dando importância à vertente humana. Assumo que a minha maneira de ser, de estar e de atuar com uma atitude preponderantemente informal, facilita o trato e aproximação com o pessoal docente e não docente e com os alunos, seja para o convívio ou para comunicar/advertir uma situação menos correta da sua parte. Uma das formas de comunicar, adotadas por mim, é circular pelas diferentes áreas/serviços da escola interagindo com os vários membros da comunidade. Defendo que, havendo honestidade, frontalidade e bom senso, a atuação deixa de ser institucional e passa para um nível de colaboração, esclarecimento e entreaajuda.

Como adjunta do diretor, colaborei na constituição de turmas, na elaboração de horários, na constituição de equipas de trabalho de docentes (comissões de horários, secretariado de exames, elaboração de turmas, entre outras), estabelecendo um contacto próximo com os vários docentes envolvidos em todos estes processos; colaborei com o Diretor na seleção e recrutamento do pessoal docente ao abrigo do Decreto-Lei 35/2007, de 15 de Fevereiro, na gestão da plataforma informática da DGHRE; atendi, diariamente, alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, a comunidade educativa e público em geral; e apoiei o pessoal docente e não docente no exercício de várias funções, nomeadamente na gestão de conflitos, resolução de problemas a merecer intervenção imediata, entre outros. No desempenho deste cargo colaborei no Projeto da Educação para a Saúde e Educação para a Saúde desenvolvendo um trabalho sistemático com os profissionais envolvidos, nomeadamente, docentes, representantes da Unidade de Saúde de Barcelinhos, do Instituto Português da Juventude e Comissão Proteção de Crianças e Jovens, tendo com todos uma relação de proximidade privilegiada, facilitadora da resolução de problemas. Assim, esta articulação próxima, com disponibilização de todos os materiais/informações/espacos solicitados, contribuíram decisivamente para o funcionamento destes serviços. Permitindo, assim, que a escola desse resposta não só às necessidades particulares de determinados jovens, mas também exercesse a sua função enquanto escola promotora da saúde.

Como adjunta do diretor colaborei na organização dos Planos Anuais de Atividades constituindo por um vasto conjunto de clubes e projetos que tiveram como objetivos gerais a promover a ocupação sadia dos tempos livres, projetar a escola no meio envolvente local e regional, desenvolver competências artísticas, sociais, culturais, desportivas, complementares à formação académica e potenciadoras do sucesso, e melhorar os resultados académicos de todos os alunos.

Esta função de supervisão e apoio envolveu-me num contacto frequente e próximo com vários profissionais, com quem desenvolvi uma relação de confiança, de respeito e de proximidade bastante profícua.

No cumprimento do cargo de subdiretora, para além de substituir o Diretor nas suas faltas e impedimentos, coadjuvo-o a superintender no processo de matrículas, na constituição de turmas, na elaboração de horários, na constituição de equipas de trabalho de docentes (comissões de horários, elaboração de turmas, entre outras), colaboro na designação dos Diretores de Turma, contribuindo para a seleção dos docentes que apresentem o perfil mais adequado, atendo, diariamente, alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, a comunidade educativa e público em geral, e apoio o pessoal docente e não docente no exercício de várias funções, nomeadamente na gestão de conflitos, resolução de problemas a merecer intervenção imediata, entre outros.

Relativamente à Coordenação dos Diretores de Turma, promovo a articulação da Direção com estes dois elementos da comunidade educativa (Coordenadores dos Diretores de Turma do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário), apoiando-os na preparação das reuniões dos Conselhos de Diretores de Turma, facultando/elaborando documentos necessários ou requisitados, e participando na elaboração das ordens de trabalho dos Conselhos de Turma. A disponibilidade que sempre evidenciei para atender às solicitações destes docentes, muito contribuiu para a relação próxima, cordial e profícua com eles estabelecidos, facilitadora da resolução de problemas.

Como elemento da direção promovo a articulação entre os coordenadores da Equipa de Apoio ao Aluno (EAA), do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), do Gabinete de Apoio e Mediação de conflitos (GAMC), da Educação Especial e da Comissão de Autoavaliação (CAA).

Represento a Escola, por solicitação do Diretor, em alguns encontros/reuniões/conferências promovidas por várias instituições como o IAVE, a DGESTE e Câmara Municipal de Barcelos. A minha postura, aqui, pautou-se sempre pelo sentido de responsabilidade e crítica construtiva.

Durante o tempo que desempenho a minha atividade profissional neste estabelecimento, a escola foi submetida a duas avaliações externas. Em 2008, inserida no 1º ciclo de avaliação pela Inspeção Geral da Educação (IGE), tendo em vista a obtenção de um diagnóstico da escola sob o seu funcionamento, e eficácia dos serviços e da gestão escolar, bem como dos resultados escolares. No ano letivo 2010/2011, constitui a Comissão de Autoavaliação e nos anos subsequentes colaborei no diagnóstico da escola e na

implementação e avaliação final das ações de melhoria. Em 2013, durante o 2º ciclo de avaliação externa e enquanto desempenhava o cargo de adjunta do diretor, a escola foi novamente alvo da avaliação pela equipa da IGEC, com o intuito de avaliar os resultados da escola, ambiente educativo e qualidade do ensino e da prática pedagógica. Destas inspeções resultaram os relatórios elaborados pela equipa da IGE/IGEC com a identificação dos aspetos positivos e negativos, pontos fracos e pontos fortes, assim como o respetivo Plano de Melhoria. Na fase de preparação da visita da equipa da IGEC, durante o 2º ciclo avaliativo, cooperei na aplicação prévia de questionários de satisfação a diferentes membros da comunidade educativa, pretendendo-se conhecer os níveis de satisfação dos principais intervenientes (alunos, pais e encarregados de educação, e trabalhadores docentes e não docentes). Organizei a agenda dos diferentes painéis e colaborei na elaboração do documento de apresentação da escola que se interliga com a autoavaliação da escola, sintetizando a visão que a escola possui de si mesma e do seu contexto, as prioridades e estratégias adotadas, os constrangimentos e desafios que enfrenta, os resultados obtidos, os seus pontos fortes e as áreas onde devem incidir prioritariamente os seus esforços de melhoria. Durante a visita participei com os restantes elementos do órgão de gestão no painel final com a equipa da IGEC. Após a visita, com a receção do relatório da IGEC cooperei com a equipa de autoavaliação na elaboração do Plano de Melhoria e respetivos relatórios, que serviram de mote para os planos de melhoria subsequentes.

## PARTE I – AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL

### 1. Enquadramento legal e histórico da prática da Avaliação Externa das Escola

Os princípios estruturantes do quadro legislativo da educação estão patentes na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

A Constituição consagra as finalidades da educação, estabelecendo que ao Estado compete promover a sua democratização, garantindo a todos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística. Para tal, o Estado deve criar uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população, reconhecendo e fiscalizando o ensino particular e cooperativo (artigos 73.º, 74.º e 75.º).

A LBSE estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. Este normativo estabelece que o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, e que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural (artigo 49.º).

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, abrangendo a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário da educação escolar da rede pública, privada, cooperativa e solidária, concretizando assim o regime previsto no artigo 49.º da LBSE.

O sistema de avaliação é visto como um “instrumento central de definições das políticas educativas” (artigo 3.º), que procura, de uma “forma sistemática e permanente” (artigo 3.º) alcançar os seguintes objetivos:

a) promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação e de gestão daquele sistema;

b) dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;

c) assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;

d) permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;

e) sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo;

f) garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;

g) valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;

h) promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos;

i) participar nas instituições e processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

Este diploma veiculou uma conceção de avaliação de avaliação que, a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa. (artigo 4.º).

Na mesma lei são propostas duas formas distintas de avaliação: a autoavaliação (artigo 6.º), realizada pelas escolas com carácter obrigatório, e a avaliação externa (artigo 8.º), desenvolvida pelos Serviços do Ministério da Educação, responsáveis pelo planeamento, coordenação, definição de processos, execução e desenvolvimento da avaliação do sistema educativo nacional, identificando a informação a obter, definindo e concretizando os processos e sistemas de recolha da mesma, trabalhando e interpretando a informação considerada adequada, bem como documentando os termos de cada processo de avaliação e os resultados respetivos.

“A autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes:

a) Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;

b) Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;

c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação;

d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;

e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa. “ (artigo 6.º, Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro).

“A avaliação externa estrutura-se com base nos seguintes elementos:

a) Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;

b) Sistema de certificação do processo de autoavaliação;

c) Ações desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção Geral de Educação;

d) Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;

e) Estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.” (artigo 8º, Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro)

O Programa do XVII Governo Constitucional (2005-2009) assumiu como um dos seus objetivos prioritários, em matéria de política educativa, a adoção de medidas com vista a enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação, designadamente através do lançamento de um programa nacional de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Assume-se também, explicitamente, uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação.

Para a concretização desta prioridade, através do Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, constituiu-se um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas.

As atribuições deste grupo foram de definir os referenciais para a autoavaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, identificando um conjunto de variáveis e parâmetros comuns às diversas práticas de autoavaliação desenvolvidas nos últimos anos e sugerindo outros parâmetros que cada escola possa escolher, em função dos seus projetos e das suas condições específicas; de definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino, tendo em conta que do processo de avaliação deverão resultar: classificações claras dos estabelecimentos de educação e ensino; e recomendações que permitam preparar a celebração de contratos de autonomia, designadamente através da identificação das áreas em que essa autonomia pode ser atribuída ou da eventual necessidade de uma intervenção programática com vista à melhoria de áreas mais deficitárias; aplicar os referenciais de autoavaliação e avaliação externa a um número restrito de unidades de gestão (entre 20 e 30), selecionadas em articulação com os serviços do Ministério da Educação e contemplando a avaliação presencial por peritos indicados pelo grupo de trabalho; definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da autoavaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de educação e ensino; e produzir recomendações para uma eventual revisão do atual quadro legal, tanto em matéria de avaliação como de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino.

Na sequência da ação desenvolvida, em 2006, pelo grupo de trabalho para a avaliação das escolas, a Ministra da Educação incumbiu a Inspeção Geral da Educação

(IGE, hoje designada Inspeção-Geral da Educação e Ciência – IGEC) de acolher e dar continuidade ao processo de avaliação externa das escolas.

Assim, a partir de 2006/2007, AEE, sob a responsabilidade da IGE passou a ser uma prioridade no sistema educativo português, dando-se assim início ao 1º ciclo de avaliação externa das escolas (2006/2007 – 2010/2011). Os objetivos da atividade desenvolvida pela IGE foram sintetizados do seguinte modo: fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas; reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo; contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas. (Plano de Atividades de 2007 da IGE).

O Programa do XVIII Governo Constitucional (2009-2011) assumiu como um dos seus objetivos, em matéria de política educativa, prosseguir o programa de AEE, conduzido pela IGEC, dando assim início ao 2º ciclo de AEE. Este programa de avaliação externa preconiza os objetivos de “fomentar nas escolas uma cultura de autoavaliação, através de uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, contribuir para o melhor conhecimento da educação e promover o desenvolvimento organizacional e a capacitação institucional das escolas” (Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março). Tendo por base estes objetivos, o modelo de avaliação em desenvolvimento no 2º ciclo de AEE estrutura-se em três domínios: Resultados, Prestação de Serviço Educativo e Liderança e Gestão. Salienta-se ainda que a avaliação externa e a autoavaliação são apresentadas como modalidades complementares, reconhecendo-se nesta associação os desígnios de elas contribuírem, a par da prestação de contas e da coresponsabilização, para a melhoria educacional. Estes propósitos foram, aliás, objeto da recomendação 1/2011, de 7 de Janeiro, do Conselho Nacional de Educação quando enunciou: “Deverá manter-se a conciliação de finalidade associadas à melhoria e à prestação de contas, considerando os objetivos de capacitação, regulação e participação dos atores envolvidos, privilegiando-se uma perspetiva formativa, de interpelação das escolas e de reforço da sua autoavaliação”.

## **2. Programas e Projetos de Avaliação de escolas em Portugal**

Como se assume no despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, apesar de não se verificar em Portugal uma prática regular de avaliação de escolas, o desenvolvimento de programas e projetos de autoavaliação e avaliação externa permitiram acumular um conhecimento e uma experiência que se revelam fundamentais para a avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar dos ensinos básico e secundário. Com efeito, a partir da década de 90 desenvolveu-se, em Portugal, uma considerável experiência em avaliação de escolas, quer em processos liderados pelo Ministério da Educação, quer em variados processos a que as escolas aderiram por sua iniciativa. Esta experiência resultou do desenvolvimento de um conjunto de programas e projetos que tiveram em vista a avaliação externa e a autoavaliação das organizações escolares.

### **2.1- Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999)**

O programa Observatório da Qualidade da Escola<sup>1</sup> foi criado no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT)<sup>2</sup> do Ministério da Educação. Este dispositivo de estímulo à autoavaliação foi inspirado nos estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projeto INES (Indicadores dos sistemas Educativos) da OCDE e no estudo sobre *Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas*.

O Observatório baseava-se em quatro linhas de política e de estratégia educativa: a promoção da qualidade da escola, a promoção da autonomia das escolas, a introdução de uma reforma cultural na gestão nas escolas e a produção de informação sistemática sobre as escolas (PEPT, 1994).

Este projeto tinha como objetivos: apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesmas; estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de autoavaliação; estabelecer critérios comuns que relacionassem o conhecimento que as escolas têm de si mesmas e estimular o discurso de avaliação e autoavaliação, coerente e válido; tornar a informação útil; aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos atores; desenvolver processos interativos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social (Clímaco, 1995, p.20).

---

<sup>1</sup> Esta iniciativa do Ministério da Educação abrangeu mais de 100 escolas.

<sup>2</sup> Programa de promoção da escolaridade básica de 9 anos e de combate ao abandono e insucesso escolar no ensino básico.

O Observatório preconizava que a produção de informação sistemática da escola era considerada como a estratégia que mais contribuía para regular a qualidade da educação.

Só a informação produzida de forma coerente, global e sistemática, permite conhecer como as escolas funcionam, as condições em que fazem e os resultados do esforço investido na modernização e desenvolvimento das instituições escolares. Este esforço engloba os investimentos financeiros e todos os recursos imateriais como o tempo, o entusiasmo, a perseverança, ou outros, os quais são indispensáveis para operar mudanças significativas na escola. (Clímaco, 1995, p.16).

Para a construção do sistema de informação de escola, constituíram-se um conjunto de indicadores, organizado em quatro dimensões conceptuais descritivas da escola: contexto familiar dos alunos, ou os fatores da origem sociocultural da população escolar; os recursos educativos e o modo como eram geridos; o contexto escolar estimulante ou o conjunto de fatores de funcionamento da própria escola, que a pudesse tornar uma vantagem educativa compensadora das desvantagens iniciais da aprendizagem de que muitos alunos eram portadores, e alimentadora do potencial humano, intelectual e cultural de todos os alunos; os resultados educativos, refletindo o sucesso escolar, a satisfação e a capacidade de prolongamento da frequência de escolaridade. Para cada uma destas dimensões selecionaram-se quinze de indicadores, como se pode verificar no quadro seguinte.

**Quadro 1** - Indicadores -Observatório da Qualidade da Escola (Clímaco, 1995, p.27-28)

Dimensões	Indicadores
Contexto familiar	Nível de escolaridade dos pais Estatuto socioprofissional dos pais
Fatores do ensino	Acessibilidade da escola (*) Estabilidade dos docentes Experiência profissional dos docentes Qualificação dos professores para a docência Componentes regionais e locais do currículo Tempo dedicado às aprendizagens curriculares (**) Apoios e complementos educativos (*) Utilização dos recursos
Contexto educativo	Cooperação entre professores (*) Coesão e nível de participação (**) Animação socioeducativa Nível de qualidade e bem estar
Resultados	Taxas de transição (*) (**) Qualidade de sucesso (*) (**) Taxas de abandono e população em risco (**) Nível de satisfação

(\*) essencial da informação da informação relativa às escolas do 1º ciclo

(\*\*) obrigatório para todas as outras escolas

Partindo do princípio que a importância dos indicadores varia com os níveis de ensino e com a localização geográfica de cada escola, sugeria-se que cada escola seleciona-

se dez indicadores, conforme as prioridades estabelecidas pelo Conselho Escolar ou pelo Conselho Pedagógico.

Vários obstáculos se surgiram à prossecução deste projeto, nomeadamente no que concerne ao processo de recolha de dados, dispersa e incompleta, à falta de experiência e competência técnica para o tratamento dos dados recolhidos, à escassez de tempo para aprender e conduzirem, com rigor metodológico o processo de avaliação participado, e ainda, ao insuficiente acompanhamento das escolas, contribuiu “para um progressivo desencanto que uma estratégia repetitiva, ano após ano, sempre traz” (Clímaco, 2005, p.198).

## **2.2- Modelo de Certificação da Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001)**

O Modelo de Certificação da Qualidade nas Escolas Profissionais foi coordenado pela ANESPO – Sociedade Nacional das Escolas Profissionais. O objetivo geral do Projeto foi a construção de um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional, aceite pelos agentes económicos, sociais e pelas instituições públicas tutelares.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

Identificar Modelos de Certificação da qualidade existentes, a partir da experiência dos parceiros internacionais e nacionais; Elaborar uma proposta de Modelo de Certificação da qualidade para o ensino Profissional, suportado por um conjunto de instrumentos adequados à sua implementação; Promover, junto das escolas, a ideia da qualidade como possibilidade de melhoria do subsistema educativo; Aplicar o Modelo proposto, às escolas Profissionais, através de metodologias de investigação; Creditar o Modelo junto de diferentes atores com fortes responsabilidades, quer no Sistema educativo, quer na Certificação da Qualidade, quer ainda no mundo empresarial; Avaliar o projeto e divulgar os resultados junto de redes nacionais e internacionais, ligadas ao ensino profissional e ao mundo do trabalho (CNE, 2005, p.59-60).

## **2.3- Projeto Qualidade XXI (1999-2002)**

O projeto Qualidade XXI, desenvolvido por iniciativa do Instituto de Inovação Educacional, foi inspirado nas metodologias desenvolvidas no âmbito do *Projeto-Piloto Europeu sobre avaliação da Qualidade na Educação Escolar*<sup>3</sup>. Em relação ao modelo do

---

<sup>3</sup> Foi aplicado em escolas com 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário.

Projeto-piloto, o Qualidade XXI procedeu a uma simplificação de procedimentos, introduziu uma perspetiva sistémica, reforçou o carácter participativo (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003). Procurava incrementar práticas de autoavaliação, considerando que a sua realização constitui um desafio para o estudo da qualidade de uma escola que, anteriormente, teria conhecido apenas a avaliação externa (Palma, 1999).

O Projeto Qualidade XXI parte da finalidade central de fomentar estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade educativa oferecida pelas escolas, inferindo-se que os instrumentos e as metodologias de autoavaliação constituem um meio privilegiado para se conseguir atingir esse mesmo objetivo (Palma, 1999). Assim, os objetivos eram fomentar o uso sistemático de dispositivos de autoavaliação por parte das escolas básicas e secundárias; fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional; permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria, aos diversos níveis; criar condições para, numa perspetiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de autoavaliação nas escolas.

O Qualidade XXI abarcava quatro temáticas fundamentais: resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto.

Este projeto pressupunha o Plano de Autoavaliação e o Plano de Ação para a Melhoria da Qualidade na Escola. Com o primeiro, esperava-se que a escola adotasse e instaurasse metodologias e instrumentos conducentes à implementação de processos de avaliação interna sobre o seu desempenho e funcionamento, procedendo à recolha e análise dos dados necessários à realização dessa atividade e a uma reflexão partilhada sobre o nível de qualidade evidenciado. Com o segundo, partindo das conclusões resultantes do Plano de Autoavaliação, dever-se-ia equacionar e desenvolver um conjunto de medidas e de procedimentos de ação consentâneos, que capacitassem a instituição educativa de apresentar, futuramente, padrões mais elevados de qualidade (Coelho, 2008, p.60).

Com o intuito de englobar a totalidade dos elementos das escolas, o projeto era conduzido por um “grupo monitor” e concretizado por “grupos de ação”, com apoio de um consultor externo, designado “amigo crítico”, que acompanhava o desenvolvimento do projeto (CNE, 2005, p.5-6).

Os obstáculos deste projeto consubstanciam-se no facto de não serem facultados a cada escola os instrumentos de trabalho, acentuando dificuldades de carácter técnico e científico, particularmente ao nível das escolas que se iniciavam no processo de autoavaliação. Por outro lado, a diferença de experiências anteriores fez com que o

programa evoluísse a diferentes velocidades (Clímaco, 2005, p.205), pelo que umas escolas passaram rapidamente a ações de melhoria, ao invés de outras que ficaram concentradas nas técnicas e nas metodologias de avaliação. Todavia, o grande obstáculo ocorreu quando o recrutamento da figura de “amigo crítico” ficou inviabilizado, dado que deixou de existir a canalização de financiamento para esse fim. (Coelho, 2008, p.60).

#### **2.4- Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002)**

O Programa Avaliação Integrada das Escolas<sup>4</sup> desenvolvido pela IGE surgiu na sequência da experiência recolhida do Observatório da Qualidade da Escola, do Projeto Qualidade XXI e de programas desenvolvidos pela própria IGE.

A Avaliação Integrada tinha como objetivos:

Valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; devolver informação de regulação às escolas (...); induzir processos de autoavaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os atores; criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola; desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo (...); disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional (...)” (IGE, 2002, p. 14-15)<sup>5</sup>.

Segundo este programa, avaliar uma escola é saber até que ponto cada escola é um lugar social, um lugar de aprendizagem e um lugar de exercício e de desenvolvimento pessoal e profissional, tendo em conta aquilo que lhe pode exigir que seja (IGE, 2002, p. 19).

Neste programa, a IGE assume a competência de avaliação do desempenho da escola, isto é, a análise dos resultados da avaliação dos alunos e a sua relação com as suas características e as do seu seio familiar, social e cultural, bem, como as características da organização escolar e do processo de educação e ensino a que foram sujeitos, o conhecimento do que os atores pensam de si e da escola.

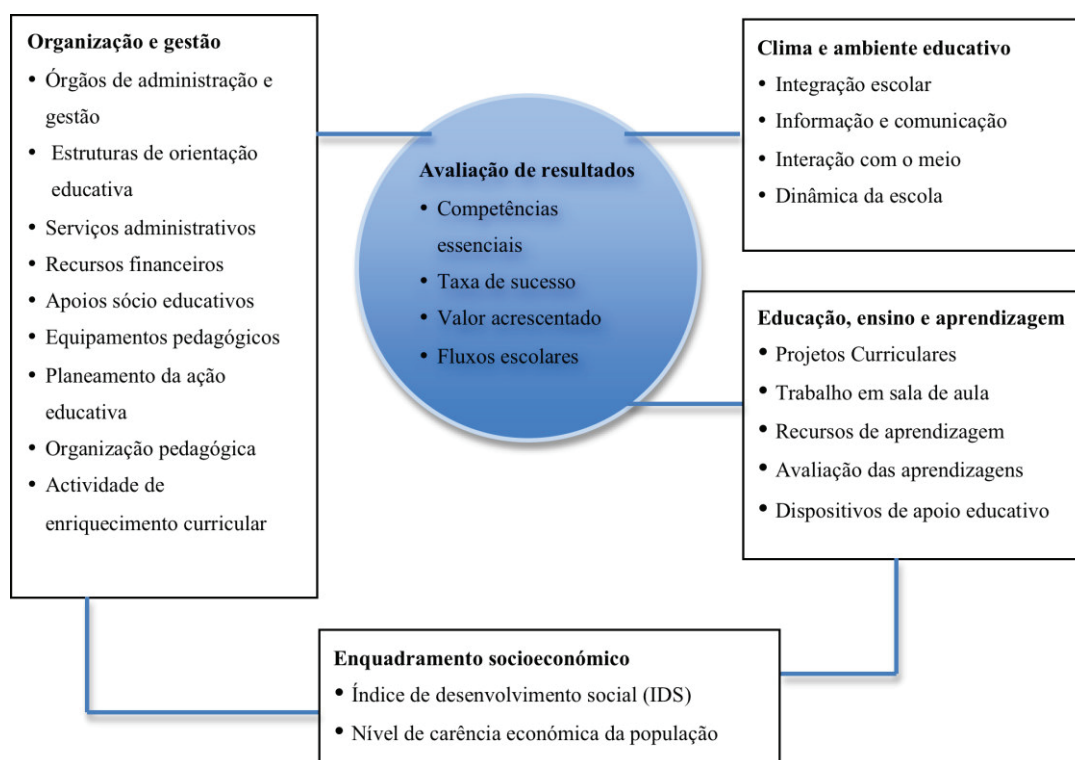
A análise das escolas tinha em conta o contexto social e familiar dos alunos e estava estruturado em quatro áreas temáticas: a análise de resultados; organização e gestão; educação, ensino e aprendizagem; clima e ambiente educativo.

---

<sup>4</sup> Aplicado em estabelecimentos de educação pré-escolar e ensino básico e secundário, tendo sido abrangidas pelo mesmo, cerca de 30% das escolas portuguesas.

<sup>5</sup> [http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/AIE\\_Apres&Proced.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/AIE_Apres&Proced.pdf), acedido em 13 de março de 2013

O diagrama da figura 1 ilustra o modelo que se seleccionou para estruturar as avaliações integradas das escolas, no qual se representam as grandes dimensões em análise, e os campos de observação que os operacionalizam.



**Figura 1** - Modelo conceitual das avaliações integradas (2002, p.20)

Para apoiar o trabalho dos inspetores no terreno e o trabalho das escolas na sua preparação concebeu-se um conjunto de Roteiros correspondentes às quatro dimensões que são objeto de avaliação.

Segundo Coelho (2008, p.61), uma das mais-valias deste modelo consistiu no facto da avaliação ser concebida, tomando a escola como um todo complexo, proporcionando uma análise multidimensional, contemplando as diversas áreas de gestão, pedagógica e de administração (organização e gestão escolar, clima relacional, participativo e de liderança; processo de ensino e de aprendizagem, enquadramento social e familiar e a avaliação dos resultados de desempenho dos alunos) reportando-se aos vários níveis de ensino não superior.

Citando Saraiva e Rosa, Coelho (2008) realça que neste projeto existe uma centralidade exagerada ao nível do sucesso e desempenho dos alunos para a consideração da avaliação dos resultados, que se deveria ter em atenção os níveis de satisfação e de motivação das diversas partes interessadas na escola, que se trata de um processo de avaliação externa em que as dimensões sobre as quais se incide o ato avaliativo eram

decididas apenas pela entidade avaliadora, e em que a autoavaliação não surgia como parte integrante do processo de avaliação.

### **2.5- Programa AVES - Avaliação das Escolas do Ensino Secundário (2000- ....)**

O Programa AVES foi uma iniciativa da Fundação Manuel Leão, apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, e diretamente inspirado no modelo de avaliação de escolas do *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*, de natureza privada, criado pela *Fundación Santa Maria*, de Espanha.

A recolha e tratamento de dados é da responsabilidade da escola, o que leva à autorreflexão com vista à melhoria. A avaliação externa complementa a interna com análise comparativa que faz dentro da rede de escolas que adotaram o modelo.

O Programa apresenta como objetivo central de interligar, no terreno de cada escola, a identificação dos fatores que promovem ou inibem a qualidade do seu desempenho com as ações e os projetos que se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho social.

Este programa ostenta oito princípios orientadores (formatividade, organizações aprendentes, integração, articulação da avaliação interna e externa, diacronia, valor acrescentado, participação voluntária e garantia de confidencialidade) que configuram um modelo de avaliação que valoriza dinâmicas de autoavaliação, apoiadas por mecanismos externos e independentes de recolha e tratamento da informação, assim como uma perspetiva instrumental dos processos de heteroavaliação, colocando-os ao serviço da melhoria progressiva de cada escola e ainda uma visão integrada dos processos avaliativos e compreende a consideração articulada do contexto sociocultural, dos processos de escola e de sala de aula e dos resultados escolares dos alunos (Azevedo, 2006, p. 9).

Dos oito princípios orientadores, destacam-se os seguintes, segundo Azevedo (2002, p.70-71):

“*Formatividade*”: a função do programa orienta-se pela preocupação de fornecer uma informação relevante e contextualizada que permita fomentar em cada escola a análise da situação da própria escola. As funções de controlo e de supervisão devem ser desenvolvidas por outras instâncias, internas ao funcionamento do sistema escolar;

Articulação da avaliação externa com a avaliação interna”, isto é, uma equipa externa trabalha em interação com os docentes das escolas avaliadas; “*Longitudinalidade*”, pois o programa funciona em função do ciclo de estudos de 3 anos de cada conjunto de alunos de uma escola; *participação voluntária*: a adesão ao programa é fruto de uma decisão

voluntária das escolas, que são chamadas a participar na especificação e na realização do programa; *integração*: a análise da realidade social de cada escola compreende não só a consideração de vetores relacionados com os resultados escolares dos alunos, como também dimensões relativas às opiniões dos atores, ao contexto sociocultural, às práticas pedagógicas e à organização da instituição e às atitudes e valores dos alunos; *garantia de confidencialidade*: as escolas participantes têm a garantia de não divulgação dos resultados da avaliação e desconhecem as organizações que integram a rede de avaliação; “*Valor acrescentado*” de cada escola: este é um valor que se obtém a partir tanto da comparação entre os resultados obtidos por cada escola com os do conjunto da rede e com as escolas que têm um corpo discente de extração sociocultural semelhante, como da recolha de dados relativos às condições socioeconómicas e ao rendimento dos alunos no momento do ingresso na escola secundária, com o objetivo de os utilizar como elemento de ponderação dos seus resultados finais; *articulação da avaliação interna e externa*: a equipa externa elabora, aplica, processa os instrumentos de recolha da informação; a equipa interna analisa os resultados obtidos, interpreta e utiliza os resultados; *organizações aprendentes*: espera-se que as escolas que se auto e heteroavaliam aprendam a ser instituições educativas mais capazes e socialmente mais credíveis.

O Programa tem como objetivos:

conhecer os processos educativos de cada escola assim como os resultados que obtêm os alunos, tendo em conta as características da escola e o nível académico dos alunos; descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar, considerando determinado período temporal; analisar o impacto das mudanças nas diferentes componentes das escolas: gestão, processos educativos, relações sociais internas, satisfação, rendimento escolar dos alunos, etc.; analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem; permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas com características similares, desenvolvendo uma cultura de autoavaliação e estimulando o uso dos resultados para a tomada de decisões; colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria qualitativa do desempenho social das escolas, quando a pedido da escola; conhecer melhor os fatores da qualidade da educação, em Portugal, tendo em vista divulgá-los a todas as escolas dos pais” (Azevedo, 2002).

## **2.6- Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004)**

No ano 2000, surgiu o projeto Melhorar a Qualidade, proposto para a condução da autoavaliação dos estabelecimentos educativos. Surgiu de uma parceria estabelecida entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a empresa QUAL

(Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda.) foi adaptado aos serviços públicos europeus, sob a designação de CAF (Common Assessment Framework)<sup>6</sup> Procurou incrementar dinâmicas de autoavaliação das escolas, tendo como referencial o Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management) – ferramenta concebida para diagnosticar e avaliar o grau de excelência alcançado pelas organizações. A autoavaliação é apresentada como um exame global, sistemático e regular das atividades e resultados, comparados com um modelo de excelência (Clímaco, 2005, p.208). Esta tem por base 30 critérios distribuídos por nove áreas, cinco para avaliação de meios (liderança, planeamento e estratégia, gestão de pessoas, parcerias e recursos e processos) e quatro para avaliação dos resultados obtidos com esses meios (resultados cliente – alunos e pais/encarregados de educação, resultados pessoas, impacto na sociedade e resultados-chave de desempenho).

### **2.7- Programa Aferição Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2005 - 2006)**

Entre 2005 e 2006, a IGE desenvolve um novo projeto de avaliação externa para aferir a efetividade da autoavaliação das escolas - Efetividade da Autoavaliação das Escolas<sup>7</sup>. A atividade de aferição Efetividade da autoavaliação das escolas pretendia constituir-se como parte integrante de uma cultura de reflexão institucional sobre os dispositivos de avaliação implementados pelas escolas. Tem, assim, como propósito o desenvolvimento e a consolidação de uma atitude crítica e de autoquestionamento relativamente ao trabalho realizado nas escolas, suporte essencial do seu planeamento estratégico.

Sendo a aferição compreendida como a verificação da conformidade ou do desvio resultante da comparação entre uma situação real observada e uma situação de referência, construída a partir do previsto na Lei n.º 31/2002, do conhecimento científico, da experiência profissional e das boas práticas, este programa pretendeu aferir o desenvolvimento de uma cultura de reflexão, sobre os dispositivos de avaliação implementados pela escola. Consistia numa atividade de avaliação externa, sob a modalidade de meta-avaliação, que procura responder à questão: “Qual a efetividade da

---

<sup>6</sup> Aplicado em Portugal, em articulação com o SIDAP.

<sup>7</sup> O Programa previa a avaliação de 250 unidades de gestão no triénio 2005/2007. Contudo, a IGE teve de o terminar em 2006 com apenas 101 escolas avaliadas, para assumir a responsabilidade do Programa de Avaliação Externa das Escolas.

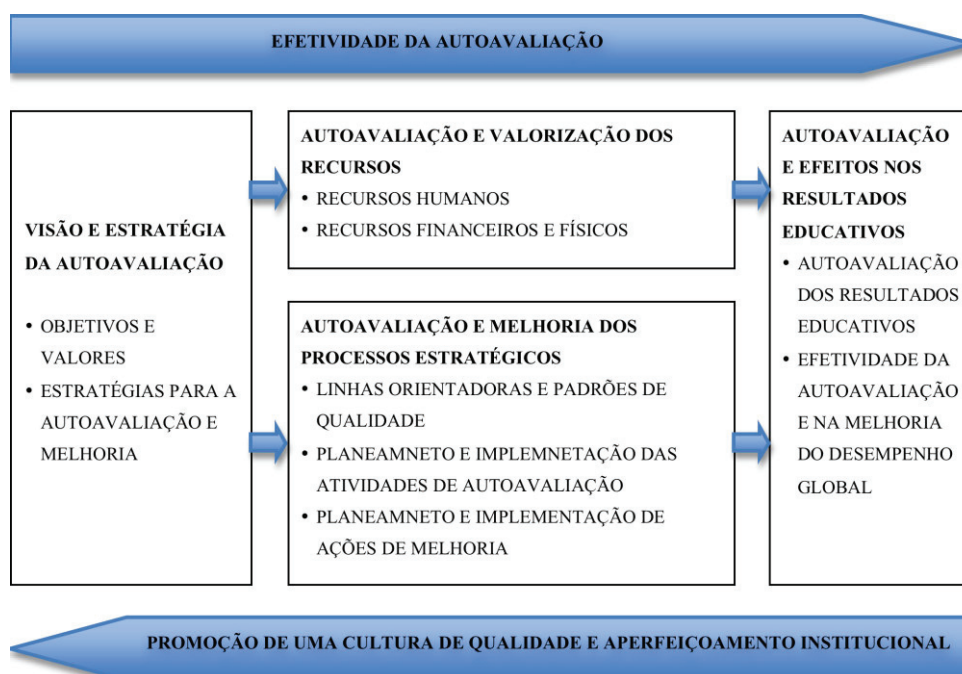
autoavaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver ações que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?” (IGE, 2005, p. 3-4).

Os objetivos eram:

Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico; Identificar aspetos-chave na aferição da autoavaliação enquanto atividade promotora do desenvolvimento das escolas; Desenvolver uma metodologia inspetiva de meta-avaliação [...]; Promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica e de autoquestionamento, tendo em vista a qualidade dos processos e dos resultados; Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à autoavaliação nas escolas” (IGE, 2005, p.4-5).

A aferição da Efetividade da autoavaliação desenvolvida nas escolas incide sobre nove Indicadores de Qualidade (IQ), agrupados em quatro áreas-chave, também designadas por campos de aferição: Visão e estratégia da autoavaliação, Autoavaliação e valorização dos recursos, Autoavaliação e melhoria dos processos estratégicos e Autoavaliação e efeitos nos resultados educativos.

A figura 2 apresenta o modelo conceptual da atividade, incluindo as quatro áreas-chave, sendo visível, em cada um, os IQ que lhe estão subjacentes.



**Figura 2** - Modelo conceptual da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (IGE<sup>8</sup>, 2005, p.5)

<sup>8</sup> [http://www.ige.min-edu.pt/upload/ROTEIROS/Efectividade\\_AAE\\_Roteiro\\_2005.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/ROTEIROS/Efectividade_AAE_Roteiro_2005.pdf) acedido em 13 de março de 2013

Esta sequência de programas de avaliação das escolas dá conta de um historial de avaliação, que se articula com experiências e instituições de nível internacional. Contudo, do ponto de vista das políticas Públicas, com Azevedo (2007, p.66), podemos constatar que, apesar dos esforços e dos investimentos feitos, há “falta de continuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes de rumo, de condições, com um (re)fazer que dá a impressão que se está sempre a começar do princípio”. É esta inconsequência prática da avaliação que o programa de Avaliação Externa das Escolas pretende contrariar.

## **2.8- Programa Avaliação Externa das Escolas (2006 -...) (AEEENS)**

Dando cumprimento à Lei n.º 31/2006 de 20 de dezembro, que prevê procedimentos obrigatórios de avaliação das escolas, e por Despacho conjunto nº 370/2006, de 3 de Maio, foi criado como atividade da IGE um Grupo de Trabalho da Avaliação Externa (GT), com as seguintes atribuições: definir os referenciais para a autoavaliação, definir os referenciais para a avaliação externa, aplicar estes referenciais a um número restrito de unidades de gestão, definir procedimentos, calendário e condições necessárias à generalização da autoavaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de ensino e produzir recomendações em matéria de avaliação e de autonomia.

Os objetivos da Avaliação Externa das Escolas (AEE) definidos pela IGE são:

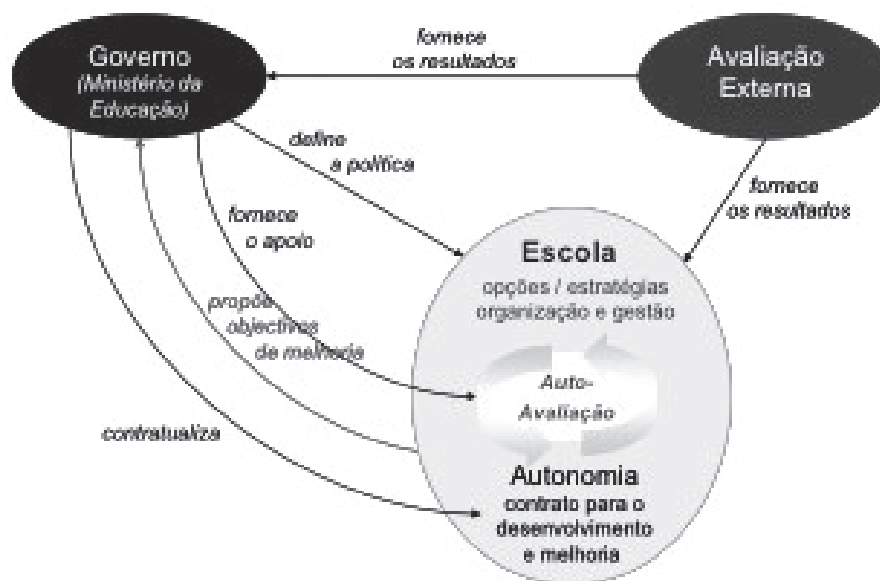
Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas; Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo; Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas. A construção destes objetivos centra na escola a finalidade e a utilidade da avaliação externa. A escola é o primeiro destinatário e a unidade central de análise, pois a avaliação externa pretende, antes de mais, constituir-se como um instrumento útil para a melhoria e o desenvolvimento de cada escola. (2006-2011, p.8)

No relatório final da atividade do GT<sup>9</sup> (2006) consta que a atividade desenvolvida por este grupo apresentou dois períodos, o primeiro destinado à preparação da fase piloto da avaliação externa, abrangendo a criação dos termos de referência para a avaliação externa

---

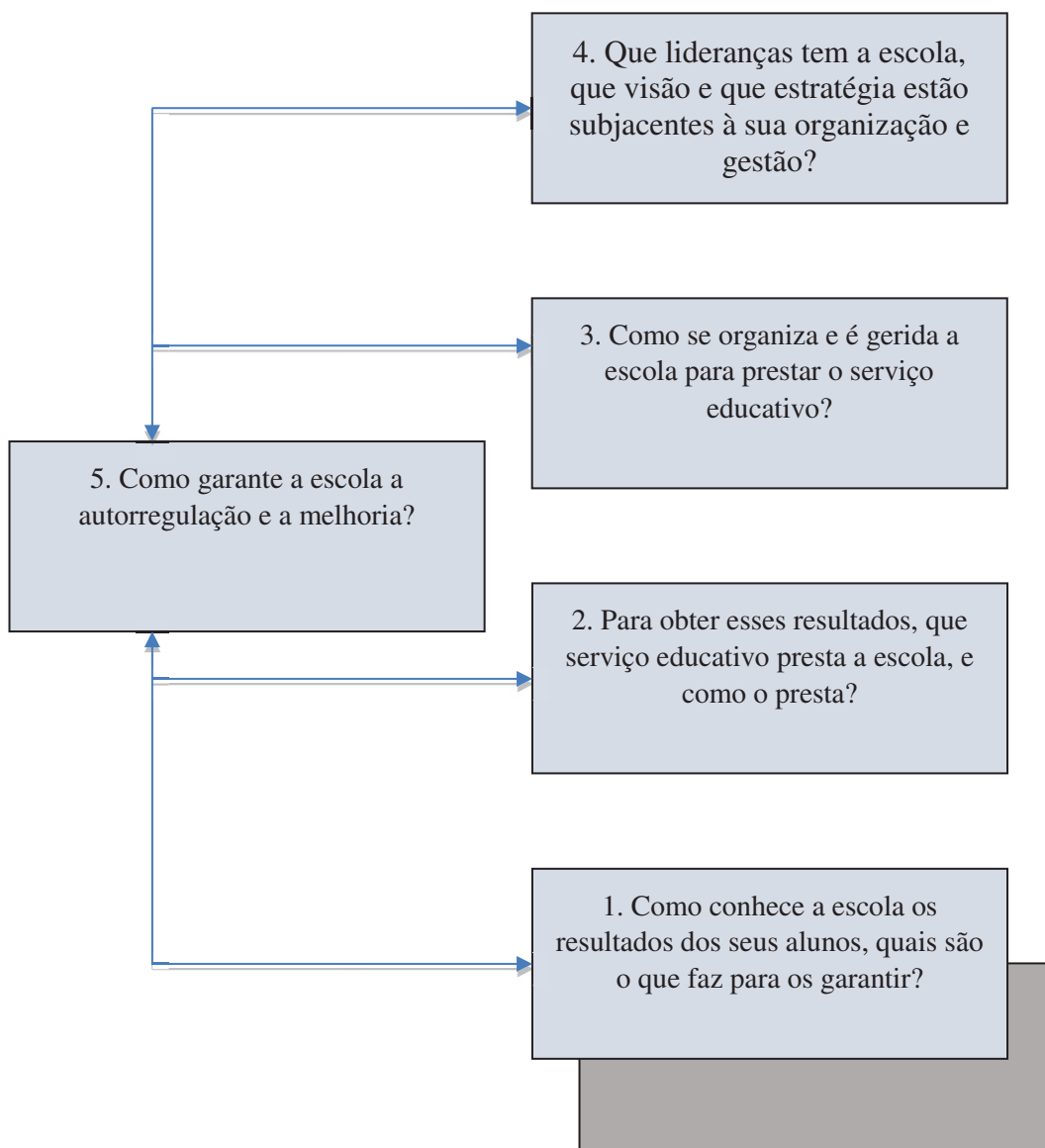
<sup>9</sup> [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_RELATORIO\\_GT.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf), acedido em 17 de março de 2013

e a execução e avaliação da sua fase piloto e o segundo período para apresentação pública da sua execução e dos resultados da fase piloto, desenvolvendo, em simultâneo, um documento metodológico visando estabelecer um conjunto de pontos comuns da autoavaliação. O grupo considerou essencial articular a avaliação externa, a autoavaliação e o processo de autonomia, conforme se esquematiza na figura 3.



**Figura 3** - Articulação entre a avaliação externa, autoavaliação e autonomia (adaptado do Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, 2006, p. 2)

Para a elaboração e o desenvolvimento do quadro de referência da avaliação externa, o GT apoiou-se em experiências nacionais e internacionais, nomeadamente na Avaliação Integrada das Escolas, no modelo de Excelência da EFQM e na metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação da Escócia em How Good is Our School. O desenvolvimento da avaliação externa envolvia cinco domínios: Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação. Estes domínios interrelacionam-se conforme ilustra a figura 4.



**Figura 4** - Os cinco domínios de análise (Relatório da IGE – Avaliação das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011, p. 9)

Cada um dos domínios contemplava um conjunto de fatores estruturantes para os quais foram elaboradas questões chave que serviram de instrumento de preparação das escolas, bem como de harmonização de critérios dos avaliadores, embora não se pretendesse resposta a todas as questões nem abranger todos os aspetos possíveis a avaliar nas escolas. Para testar o modelo, o grupo de trabalho levou a cabo um projeto-piloto de avaliação externa, para o qual foram convidadas todas as unidades de gestão, escolas e agrupamentos. Das 120 escolas e agrupamentos que responderam, o GT, tendo em conta critérios definidos, selecionou um grupo de 24 para a implementação do projeto.

Após ajustamentos e tendo por base as conclusões da experimentação a IGE deu continuidade a este programa, realizando AEE em 1107 escolas e agrupamentos de escolas públicas do Continente, entre fevereiro de 2007 e maio de 2011. Foi posto em prática, como experiência, em vinte e quatro escolas piloto, no ano de 2006, tendo decorrido o primeiro ciclo entre 2006 e 2011, durante o qual foram avaliadas todas as escolas e agrupamentos de escolas do continente. Durante o primeiro ciclo, o modelo que estava na base do processo de avaliação externa de escolas foi sofrendo alterações. O CNE, no âmbito das competências reconhecidas pela Lei n.º 31/2002, publicou, em 2008, algumas recomendações sobre o processo de avaliação externa. No parecer publicado com o n.º5/2008, de 13 de junho, refere que:

a avaliação das escolas só faz sentido se for entendida como um instrumento político para uma estratégia de reconfiguração e mudança das políticas públicas do Estado para a educação e estiver associada a uma política ativa de promoção de autonomia da gestão e administração escolar. Caso contrário pode transformar-se num exercício retórico para gerir *o status quo*.

Partindo deste pressuposto, acrescenta que a avaliação deve tornar-se uma prática regular com o objetivo de promover a inovação das práticas e o progresso nos resultados atingidos. Deste modo, deve ser assumida como um instrumento mobilizador de novas atitudes e práticas, numa lógica de autoavaliação dos indivíduos, dos grupos e das próprias instituições.

O parecer sugere algumas alterações necessárias ao aperfeiçoamento do processo de avaliação de escolas: a importância de implementarem um sistema de supervisão cooperativa das aulas; a utilidade de se realizar uma reunião, no final da visita da equipa de AEE, entre os avaliadores e os avaliados, comunicando as suas primeiras impressões; alterar organização do contraditório possibilitando mecanismos de recurso; estabelecer programas de recuperação e desenvolvimento em estrita articulação e com responsabilização na sua execução da administração escolar, nas escolas com avaliações negativas; e necessidade de formação específica dos avaliadores.

O CNE emitiu, tendo em conta o fim do primeiro ciclo de avaliação, um novo parecer – n.º3/2010, de 9 de Junho - para verificar o cumprimento das recomendações apresentadas no parecer e, propor novas medidas de melhoria da AEE. O parecer apresenta as seguintes recomendações: promover estratégias favorecedoras de uma participação mais eficiente das autarquias na avaliação externa; estudar formas de envolver mais profundamente os pais no

processo de AEE; estimular o uso de formas de avaliar a opinião e satisfação dos principais autores, em especial os alunos; apresentação presencial do relatório elaborado pela IGE; adoção de processo que garantam a chegada da informação final do processo de avaliação aos encarregados de educação e uma forma resumida; desenvolvimento, pela IGEC, de um plano de comunicação à sociedade dos resultados da AEE, devidamente enquadrados com o ponto de partida e chegada de cada escola, uma vez que esses resultados são do interesse de toda a sociedade; adequar o tempo de duração da visita das equipas avaliativas de acordo com as especificidades das escolas; rever o processo de contraditório e instruir a hipótese de um pré-contraditório para esclarecimento de dúvidas ou mal-entendidos; promover como resultado final a celebração de contratos de autonomia; melhorar a produção e disponibilização da informação gerada, fundamental para a avaliação e gestão das escolas.

No final do primeiro ciclo avaliativo, através do Despacho conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março, criou-se um grupo de trabalho com a objetivo de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas. Este grupo de trabalho concebeu um novo quadro de referência e novos instrumentos de avaliação. Entre as alterações nos procedimentos e nos instrumentos de trabalho, o Grupo simplificou o quadro de referência, o acesso à informação estatística as escolas a avaliar, o alargamento da auscultação da comunidade e a sequência da avaliação. Neste sentido, são sete mudanças mais significativas, face ao modelo aplicado de 2006 a 2011: a revisão dos objetivos AEE; alteração da estrutura do quadro de referência; a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; a auscultação direta das autarquias; a introdução de um novo nível na escala de classificação; a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada; a variabilidade dos ciclos de avaliação. Foi ainda proposta a criação de uma instância específicas de recurso interposto pelas escolas avaliadas (CNE, 2006-2011, p.62). Assim, os objetivos do 2º ciclo de AEE passaram a ser:

Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

O quadro de referência, em vez de cinco domínios (Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e

Melhoria da Escola), passou a ser constituído por três domínios (Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão), com três campos de análise cada um, em lugar dos 19 fatores que constituíam o quadro de referência anterior.

Com efeito, assistiu-se à junção dos domínios Organização e Gestão Escolar e Liderança, passando a constituir a Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola um campo de análise do domínio Liderança e Gestão. Ainda que tenham ocorrido igualmente alterações nos campos de análise dos domínios Resultados e Prestação do Serviço Educativo, foi pois nos domínios Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola que se verificaram maiores alterações, conforme quadro 2.

Face ao primeiro ciclo de avaliação, esta versão pretendeu ser (i) mais simples e seletiva, (ii) mais valorizadora das dimensões de resultados e de prestação do serviço educativo e (iii) moderadora do peso das dimensões da organização e da gestão (...). A aplicação prévia de questionários de satisfação a alunos, a pais e encarregados de educação e a docentes e não docentes, acerca do desempenho da escola, visa a participação mais alargada dos membros da comunidade educativa.

A utilização do “valor esperado” de modo a possibilitar aos avaliadores a análise dos resultados escolares enquadrados em dados de contexto.

**Quadro 2** - Domínios, campos de análise e referentes do 2º ciclo avaliativo da AEE

Domínios	Campos de análise	Referentes
Resultados	<b>Resultados académicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolução dos resultados internos contextualizados</li> <li>• Evolução dos resultados externos contextualizados</li> <li>• Qualidade do sucesso</li> <li>• Abandono e desistência</li> <li>• Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades</li> </ul>
	<b>Resultados sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimento das regras e disciplina</li> <li>• Formas de solidariedade</li> <li>• Impacto da escolaridade no percurso dos alunos</li> </ul>
	<b>Reconhecimento da comunidade</b>	<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>
Prestação do serviço educativo	<b>Planeamento e articulação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão articulada do currículo</li> <li>• Contextualização do currículo e abertura ao meio</li> <li>• Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos</li> <li>• Coerência entre ensino e avaliação</li> <li>• Trabalho cooperativo entre docentes</li> <li>• Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos</li> <li>• Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais</li> </ul>
	<b>Práticas de ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos</li> <li>• Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens</li> <li>• Valorização da dimensão artística</li> <li>• Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens.</li> <li>• Acompanhamento e supervisão da prática letiva</li> </ul>
	<b>Monitorização e avaliação das aprendizagens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificação das formas de avaliação</li> <li>• Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação</li> <li>• Monitorização interna do desenvolvimento do currículo</li> <li>• Eficácia das medidas de apoio educativo</li> <li>• Prevenção da desistência e do abandono</li> <li>• Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola</li> </ul>
Liderança e gestão	<b>Liderança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <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> <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> </ul>
	<b>Gestão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <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> <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> </ul>
	<b>Autoavaliação e melhoria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação</li> <li>• Continuidade e abrangência da autoavaliação</li> <li>• Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais</li> </ul>

A escala de classificação passou de uma escala de quatro níveis (Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom) para cinco níveis, tendo-se acrescentado o nível Excelente

aos anteriores, que permita reconhecer situações excepcionais e de algum modo exemplares. De realçar que, em todos os descritores dos níveis da escola, a comparação entre o valor obtido e o valor esperado em termos de resultados, passou a constituir o fator âncora na atribuição das classificações.

Cada campo de análise é explicitado por um conjunto de referentes:

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

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

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

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

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

O relatório elaborado pela IGEC como expressão do resultado da avaliação, pretende ser mais avaliativo e menos descritivo, sucinto e com indicações mais diretas para a melhoria de modo a constituir um instrumento decisivo para incrementar a autoavaliação. Este documento é constituído por quatro capítulos: *Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Avaliação por Domínio e Campo de Análise, Pontos Fortes e Áreas de Melhoria*. Após o envio do relatório à escola, esta dispõe de um prazo para apresentar o contraditório. A publicação na página da IGEC da resposta da equipa de avaliadores ao contraditório apresentado pela escola tendo em vista a transparência do processo. A introdução da obrigatoriedade de elaboração e aplicação de um plano de melhoria que

deverá ser publicitado na página da escola para conhecimento alargado da comunidade escolar. Os indicadores do processo de classificação agrupam-se em três clusters. Distinguindo resumidamente estes grupos, temos:

No *Cluster Orion* ficaram incluídas 237 Unidades Orgânicas, tendo contribuído para a sua inclusão neste cluster 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.

No *Cluster Cassiopeia* ficaram incluídas 274 Unidades Orgânicas. Contribuíram para a sua inclusão neste cluster 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;

No *Cluster Pegasus* ficaram incluídas 445 Unidades Orgânicas que partilham entre si 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; Valores relativamente baixos na percentagem de alunos que beneficiam de ASE.

A metodologia e etapas da AEE assenta fundamentalmente em: Análise documental (documento de apresentação da escola/agrupamento de escolas e os seguintes documentos: projeto educativo, planos de estudo, plano anual ou plurianual de atividades, regulamento interno, relatório de autoavaliação, planos/programas próprios a desenvolver com os grupos e as turmas, relatório de atividades apresentado pelo(a) diretor(a) ao conselho geral e, excecionalmente, outros documentos, no âmbito da autonomia pedagógica e organizativa da escola que esta considere pertinente remeter à Área Territorial de Inspeção da IGEC; Análise da informação estatística (nomeadamente, o perfil de escola); Aplicação de questionários de satisfação e análise dos resultados obtidos (alunos, pais e trabalhadores docentes e não docentes); Observação direta (nomeadamente: instalações e equipamentos; ambientes educativos e contactos com diferentes intervenientes do processo educativo); Entrevistas de painel (11/12 grupos de entrevistados – membros representativos da comunidade educativa).

As escolas tomam conhecimento dos resultados da avaliação através de um relatório elaborado pelos avaliadores, disponibilizado na página eletrónica da IGEC. A estrutura desses relatórios é padronizada, incluindo uma introdução que o contextualiza e de uma descrição da unidade de gestão, as classificações obtidas em cada domínio e a respetiva justificação, a descrição sintética e crítica da situação relativa a cada sub- domínio e umas

considerações finais em que se apontam pontos fortes e pontos fracos e oportunidades e constrangimentos.

As classificações obtidas e a análise crítica associada podem ser contestadas pela escola, por escrito, no processo do contraditório. O contraditório é analisado pela equipa de avaliação que, se acolher, pelo menos parcialmente, a contestação, pode introduzir alterações no relatório.

Conforme a Recomendação n.º1/2011 do CNE no sentido de ser “definida a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da AEE”, no prazo de dois meses após a publicação do relatório na página da IGEC, a escola elaborará um plano de melhoria, ouvidos os diferentes órgãos de direção, administração e gestão. Este plano indicará “a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa, em articulação com a autoavaliação, como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria.” (IGEC, 2013). Com o intuito de promover o envolvimento da comunidade escolar, esse plano deve ser publicado na página da escola ou do agrupamento de escolas e dado conhecimento, desta publicação, à Direção-Geral competente e à Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Segundo Azevedo (2007) as razões que podem explicar a continuidade e persistência de um modelo deve-se ao planeamento cuidado e experimentação prévia, à seleção das escolas por candidatura (adesão voluntária) nos primeiros anos, à adesão das escolas ao modelo, abertura à inovação e espírito colaborativo, à transparência de todo o processo e dos resultados, à participação do ensino superior (equipas mistas de avaliadores, experiência e diversidade), à monitorização permanente e avaliação anual, ao acompanhamento próximo por parte do CNE e *feedback*, à incorporação de uma série de alterações que consideraram críticas e propostas recolhidas ao longo do primeiro ciclo.

## DIMENSÕES E MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DE ESCOLAS

### 3. Importância social e política de avaliação de escolas

A UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization) e a OECD/OCDE (Organisation for Economic Cooperation and Development)/(Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) têm tido grande influência nas políticas educativas. A UNESCO fundada em 1945, na sequência da Segunda Guerra Mundial, definiu como principal objetivo contribuir para a paz, desenvolvimento humano e segurança no mundo e tem procurado promover a educação como um direito fundamental, melhorando a qualidade educativa. A OECD/OCDE criada em 1947, surgiu na sequência da reconstrução da Europa, e desde 1961 que tem por missão, ajudar os países membros a alcançar um crescimento económico sustentável e o emprego, procurando elevar o padrão de vida nos países membros, mantendo a estabilidade financeira e contribuindo para o desenvolvimento da economia mundial. No que concerne à educação, a OCDE pretende desenvolver e analisar as políticas para aumentar a eficiência e a eficácia da educação e a sua equidade. As suas estratégias temáticas incluem opiniões em domínios específicos, recolha de informações estatísticas pormenorizadas sobre os sistemas de ensino e ainda medidas relativas às competências dos indivíduos. A partir da década de noventa do século XX, estas organizações mundiais começaram a ter uma maior importância nas políticas educativas mundiais.

Desde essa data, a OCDE começou a desempenhar um papel determinante na orientação das políticas educativas internacionais com a divulgação de vários estudos na área da educação. Assim, em 1994 a OCDE com o apoio dos países mais ricos e influentes no mundo, promoveu a elaboração de um sistema de indicadores internacionais de educação, o Projeto INES que, tal como refere Clímaco (2005), marcou a passagem de um tempo em que se falava das estatísticas da educação, para um outro tempo em que se passou a falar de indicadores de desempenho e de sistemas de informação.

A UNESCO como organismo internacional atento às exigências supranacionais, deu um grande contributo para a orientação das políticas educativas, com a publicação do Relatório Jacques Delors publicado em 1996. Neste documento, a Educação “surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”. Foram ainda definidos

quatro grandes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A União Europeia (UE) tem vindo a seguir as indicações definidas nestas organizações mundiais relativamente à educação e tem trabalhado para a melhoria da qualidade das escolas europeias. Como forma de divulgação das suas orientações e da sua atividade na organização e estruturação da educação em todos os níveis de ensino, formou em 1980 a Rede Eurydice. Esta rede contribui para a cooperação em educação através do intercâmbio de informação sobre as políticas e sistemas educativos, assim como tem proposto a realização de estudos sobre assuntos de interesse comum. O seu trabalho resulta dos contributos da UE e das Unidades Nacionais, sendo que muitas destas unidades nacionais estão incorporadas dentro da estrutura do respetivo Ministério da Educação.

A assinatura do tratado de Maastricht em 7 de Fevereiro de 1992 fomentou a cooperação entre os estados-membros da UE, no domínio educacional e incentivou a qualidade escolar.

Em Março de 2000, o Conselho Europeu de Lisboa estabeleceu como objetivo estratégico para 2010, tornar a Europa “na economia mais dinâmica e competitiva do mundo baseada no conhecimento, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Clímaco, 2005, p.9). Foi proposta e estabelecida uma estratégia global que permitisse enfrentar com sucesso os novos desafios de uma sociedade em transformação, tendo sido aprovado “um programa estimulante para criar infraestruturas de conhecimento, fomentar a inovação e a reforma económica e modernizar os sistemas de previdência social e de ensino” (Clímaco, 2005, p.10). Foram ainda apresentados como prioridade o combate ao abandono escolar precoce dos jovens e a exclusão social. Em 2001, este Conselho estabeleceu três objetivos estratégicos relacionados com esta prioridade, subdivididos em treze objetivos conexos para a sua concretização: aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação da UE; facilitar o acesso de todos os sistemas de educação e de formação; abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação. No que se refere aos treze objetivos conexos, tem vindo a ser estabelecido um programa de trabalho pormenorizado para a concretização, dentro da preocupação de “atingir a máxima qualidade na educação e formação e assegurar que a Europa seja reconhecida, à escala mundial, como uma referência, pela qualidade e relevância dos seus sistemas e instituições de educação e de formação”.

Segundo Clímaco (2005, p.11), a recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu, em Fevereiro de 2001, sobre a cooperação Europeia para a Avaliação da Qualidade da Educação Escolar refere, nomeadamente, a necessidade de

- “incentivar a autoavaliação dos estabelecimentos de ensino como método para promover a aprendizagem e melhorar as escolas ... tornando os seus objetivos claros... e coerentes com outras formas de regulação”;
- “apoiar a formação na gestão e utilização de instrumentos de autoavaliação, de modo a fazer com que a autoavaliação funcione efetivamente como instrumento de reforço da capacidade de melhoria das escolas”;
- “apoiar a capacidade das escolas aprenderem reciprocamente, a nível nacional e europeu, identificando e divulgando boas práticas e instrumentos, como indicadores e critério de aferição”;
- “desenvolver a avaliação externa em ordem a dar apoio metodológico à autoavaliação das escolas e dar-lhes uma visão exterior que encoraje a sua melhoria como processo contínuo, acautelado que não se limite a verificações puramente burocráticas”.

Costa e Ventura (2002, p.106 - 107) identificam sete razões para a crescente notoriedade da avaliação educacional: (i) maior visibilidade e especificidade das organizações escolares, concebida a escola como unidade organizacional com identidade própria e localmente bem identificada (ii) autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino, pelo desejo da escola de se constituir como espaço autónomo e diferenciado dos demais; (iii) pressão pública das lógicas de mercado, exigindo-se a prestação de contas e a responsabilidade social; (iv) contração dos recursos financeiros, pelo controlo e racionalidade na utilização dos bens públicos; (v) controlo e regulação dos sistemas educativos, implicando processos de acompanhamento e pilotagem da ação das escolas; (vi) estratégias de marketing e de promoção da escola, apresentadas numa lógica de política de mercado em que os processos de avaliação têm um papel preponderante; (vii) melhoria e desenvolvimento organizacional das escolas, como finalidade do processo avaliativo, pressupondo que a identificação dos pontos fortes e fracos permite catalisar planos e ações estratégicas com o objetivo de uma melhoria contínua.

Clímaco (2002, p.63) apresenta três grandes razões que têm estimulado o interesse pela avaliação da escola quer a nível político, quer a nível científico: (i) a pressão para melhorar o serviço educativo, em que se exige à escola que prepare os seus alunos para responderem às solicitações da sociedade, garantindo-lhes melhor qualidade de vida e melhor ajuste às necessidades económicas e ao desenvolvimento social; (ii) a reorganização

da administração, resultante de políticas de descentralização e de autonomia das escolas, conduzindo a escola à prestação de contas; (iii) os contributos da investigação sobre a eficácia escolar, atribuindo à avaliação um mecanismo regulador

Guerra menciona que a avaliação institucional assume-se, também, como uma exigência ética, fruto da responsabilidade social que leva a que a sociedade se preocupe com a utilização profícua do erário público destinado à educação (2002).

Em relação às preocupações relacionadas com a avaliação das escolas, Azevedo (2005) considera que existem fatores de ordem política, social e económica. De entre esses fatores incluem-se, por exemplo, a descentralização, a autonomia, a prestação de contas, as pressões internacionais e avaliação para verificação de conformidade e a avaliação como fator de melhoria e de desenvolvimento de comunidades profissionais; a reivindicação de informação por parte do consumidor como condição para fazer escolhas informadas, as preocupações com a baixa produtividade das escolas em contraste com os supostos elevados investimentos públicos; o insucesso da escola em não assegurar o sucesso de todos; crise de confiança na escola gerada pela sua massificação; a avaliação entendida como uma estratégia de *marketing*, o suposto desfasamento entre as exigências do mundo do trabalho e a oferta educativa das escolas; uma avaliação séria em contraponto às formas preguiçosas de avaliação (*rankings*).

Citando Almeida (2007), “a avaliação pode explicitar os caminhos da mudança, mas nunca contém em si as respostas ou a terapêutica para os eventuais disfuncionamentos identificados”. Este autor destaca que:

Avaliar as escolas é reconhecer que vivemos, hoje, numa sociedade em que a “educação escolar” faz, cada vez mais, a diferença. Analisando os trajetos de vida, identificamos que uma escolaridade básica não concluída ou de fraca qualidade compromete o futuro profissional e social dos indivíduos (com efeito, igualdade no acesso está longe de significar igualdade de condições de sucesso...). Neste sentido, podemos aceitar genuinamente que a avaliação das escolas pode apoiar, não de forma direta e linear, a melhoria dos projetos educativos das escolas, a renovação das práticas educativas dos seus professores, a eficiência e eficácia na gestão dos dinheiros e recursos públicos colocados à disposição da escola.

Acrescenta que a avaliação das escolas dá a conhecer como o sistema educativo age e atinge determinados objetivos no seu todo, como as escolas se organizam individual e em grupo para orientar e regular as respetivas mudanças em resposta às exigências dos novos tempos, como informar as famílias e o país acerca do investimento público na educação e, também, o rumo para melhorar o *status quo*.

Em consonância, o parecer sobre “Avaliação Externa das Escolas” (2008), refere que algumas das razões que justificam a pertinência da avaliação relacionam-se com:

- i) O destaque atribuído à avaliação das escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus: descentralização de meios e definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares. Assim, a autonomia dos serviços públicos, consubstanciando uma delegação de poder, pressupõe a responsabilização e a transparência, a definição de objetivos e a recolha de informação sobre resultados;
- ii) A avaliação das escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares. Neste contexto, a informação gerada pela avaliação das escolas tem que contribuir para a regulação do sistema;
- iii) As desmedidas expectativas - numa escola fragilizada - sobre a resposta da escola às múltiplas necessidades e solicitações sociais não se veem suficientemente respondidas. Há que conhecer os fatores que explicam os níveis de eficiência e eficácia apresentados pelas escolas e perceber o que depende da escola ou deriva de fatores externos;
- iv) O reconhecimento, por parte das escolas, cada vez em maior número, da importância da avaliação enquanto instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados acionando, nesse quadro, processos de auto avaliação;
- v) A avaliação não se substitui ao debate sobre a escola, antes deve colaborar para suportar e qualificar esse debate;
- vi) A imagem social da escola é pouco favorável, decorrente de uma avaliação mediática, genérica, expressa na ressonância pública dos acontecimentos, problemas ou incidentes e na divulgação de comparações internacionais ou de resultados de exames referentes a escolas e contextos diferentes, sem que se tenha em conta a sua especificidade e o valor acrescentado que incorporam. Uma avaliação séria da escola evidencia a pobreza e os efeitos perversos e nocivos que os rankings e os media, de forma pouco cuidada, potenciam e fornece à sociedade civil, que justamente reclama mais e melhor informação sobre o sistema educativo, uma imagem mais consentânea com a realidade das escolas.

Conforme Afonso (2015), nas últimas três décadas, as políticas de avaliação (dos alunos, dos profissionais da educação e das escolas) têm sido justificadas com “argumentações muito díspares e contraditórias”. Refere que:

nessas argumentações, podem ser manifestas ou latentes as questões do controlo centralizado em torno dos processos, métodos e conteúdos do ensino; as referências à eficácia e eficiência dos sistemas educativos; a ideia da necessidade de uma espécie de avaliação compensatória como corolário da descentralização administrativa e da

autonomia; a possibilidade de alterar os processos de melhoria da qualidade da educação, das performances e dos resultados escolares; o direito à informação dos cidadãos contribuintes sobre os usos dos investimentos na educação; o apoio à decisão política baseada em supostas evidências; as estratégias de comparativismo nacional e internacional e a construção de rankings de excelência; a defesa da livre escolha parental e dos mecanismos de mercado e quase-mercado de serviços educativos e, entre muitas outras questões, a estruturação, ainda que incompleta ou parcial, de modelos *accountability*.

Segundo a IGEC a avaliação externa deve “assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas”, tendo em vista “melhorar o ensino e a aprendizagem e os resultados dos alunos [...] incentivar práticas de autoavaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida da escola e oferecer um melhor conhecimento público do trabalho das escolas”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> [http://www.ige.minedu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00](http://www.ige.minedu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00), acedido em 15 de agosto de 2016

#### 4. Conceito de avaliação de escola

Segundo Santiago (2011), analista sénior na Direção de Educação da OCDE, há uma tendência clara nos países da OCDE em considerar a avaliação de escolas como um gerador de mudança, que contribui para a tomada de decisões no sistema de ensino, para a distribuição dos recursos e a melhoria de aprendizagem nas escolas, sobretudo em virtude da maior autonomia dada às escolas, o que implica, na maior parte dos casos, uma maior ênfase na prestação de contas e também o facto de se dar mais importância aos mecanismos de mercado como forma de prestação de contas.

Para o mesmo analista, também a monitorização e a avaliação das escolas é um elemento central para a melhoria contínua da aprendizagem dos alunos. As escolas necessitam de *feedback*, de retorno, para identificarem áreas para melhoria, sendo que, ao mesmo tempo, as próprias escolas têm de prestar contas pelos seus resultados. Para este fim, a avaliação de escolas “envolve um juízo rigoroso sobre a sua eficácia, uma avaliação dos pontos fortes e das áreas prioritárias de desenvolvimento, seguido de retorno, acompanhamento e oportunidades para o desenvolvimento da própria escola”. Acrescenta que a avaliação de escolas “é, também, uma oportunidade para celebrar, reconhecer e premiar o trabalho das escolas, assim como para identificar boas práticas e disseminá-las no sistema”. É, ainda, uma oportunidade para identificar, naturalmente, escolas com resultados insuficientes.

Afonso (2000), citado por Alaiz et al (2003, p.17), refere que existe um paralelismo entre a avaliação das escolas e o aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino. Neste contexto, torna-se pertinente saber que avaliação de escolas é mais consentânea com uma escola mais autónoma.

Segundo Alaiz, Góis et Gonçalves (2003, p.9), avaliação é “um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos” Não constitui um fim em si mesma, antes permite a formulação de juízos de valor referentes a múltiplos aspetos da vida escolar para a discussão, adoção e implementação de medidas que possibilitem a melhoria da escola.

Considerando o conceito de avaliação “plurívoco”, Alaiz et al (2003, p.11-12), baseando-se em Guba e Lincoln, 1990; Barbosa, 1995 e Góis e Gonçalves 1999), diferenciam “quatro gerações de avaliação” Estas gerações, tendo em conta o contexto histórico em que surgiram, são diferenciadas quanto às finalidades e ao papel do avaliador, conforme o quadro 3.

**Quadro 3 – Gerações de avaliação**

	<b>Finalidades</b>	<b>Papel do avaliador</b>	<b>Contexto histórico</b>
1ª Geração da medida	Medir	Técnico	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos fenômenos humanos e sociais.
2ª Geração da descrição	Descrever resultados relativamente a objetivos	Narrador	Emergência da avaliação de programas.
3ª Geração do julgamento	Julgar mérito ou valor	Juiz	Reconhecimento de que a avaliação tem duas faces: descrição e julgamento.
4ª Geração da negociação	Chegar a discursos consensuais	Orquestrador (de uma negociação)	Influência do paradigma construtivista

(Fonte: Góis & Gonçalves, 1999, in Alaíz et al., 2003, p.12)

Na *primeira geração* a avaliação e a medida são sinónimos e, por isso, o avaliador utiliza instrumentos de medida, testes e escalas, para determinar o que o avaliado é capaz de demonstrar do seu conhecimento.

Na *segunda geração* a avaliação centra-se nos objectivos e a medida passa a ser considerada como um instrumento para validar o grau de concretização dos mesmos. O avaliador utiliza listagens de objectivos que serão mais fáceis de utilizar quanto mais desdobrados forem, aproximando-se de comportamentos bem definidos, facilmente observáveis ou medidos e descreve o avaliado em função da concretização desses objectivos, apontando pontos fracos e pontos fortes.

Na *terceira geração* é integrado na avaliação o ato de julgar, pelo que, a finalidade da avaliação “é emitir um juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objecto, sendo o avaliador o juiz, que também descreve e aplica ou constrói instrumentos, conservando, assim, as facetas de narrador e técnico” (2003, p.11).

Nestas três gerações os avaliadores apresentam funções diferentes. Na primeira, o avaliador é um técnico, na segunda é um narrador, quando passa a descrever as vitórias e as derrotas do avaliado, enquanto concretizador de objetivos e na terceira é um juiz.

Na *quarta geração*, já numa perspectiva construtivista, atribui ao avaliador o papel de orquestrador de um processo de negociação que envolve avaliadores e *stakeholders* e uma metodologia construtivista de interação, análise, crítica e reanálise. É aqui utilizada a

terminologia de Guba & Lincoln (1990), em que *stakeholders* são indivíduos ou grupos que intervêm e/ou são postos em risco pela avaliação e de alguma forma são influenciados por ela.

Nesta quarta geração a negociação leva a que os avaliadores e os avaliados se unam na conquista da qualidade e sejam coautores na decisão e na ação, criando um espaço público de reflexão.

Os mesmos autores acrescentam que as diferentes concepções e práticas de avaliação coexistiram no tempo e que, atualmente, continuam a realizar-se avaliações de segunda, terceira e até de primeira geração.

Clímaco (2005, p.103) menciona a definição de avaliação adotada pelo Joint Committe on Standars for Educacional & Evaluation como “juízo sistemático do valor ou mérito de um objeto.”

Pacheco (2010) refere que “O ato de avaliar significa a formulação de juízo de valor que, por sua vez, implica a atribuição de um significado entre um referido (produto) e um referente (critério), com vista a uma tomada de decisão, neste caso uma classificação.” (*ibidem*, p.4) e, citando Stake (2006), “a avaliação consiste sempre na determinação dos méritos e dos defeitos. Às vezes é muito mais, mas a sua função essencial é a de estabelecer o mérito de algo. Essa é a sua primeira finalidade.” (*ibidem*, p.5)

Sanders e Davidson (2003, citados por Pacheco, 2010) referem que “a avaliação da escola pode ser definida como uma investigação sistemática da qualidade da escola e do modo como bem pode servir as necessidades da comunidade.” (*ibidem*) e, segundo os mesmos autores as práticas de avaliação das escolas envolvem duas atividades básicas: recolha de informação e outros dados que possam estar disponíveis e acessíveis e utilização de critérios para julgar o nível de adequação dos dados ao que é desejável.

Para Stoffebeam (2003, citado por Pacheco, 2010), “sendo os propósitos da avaliação da escola, a melhoria, a prestação de contas, a compreensão e a disseminação (adoção de boas práticas), o sistema de avaliação deve envolver tanto alunos, professores, pais/encarregados de educação, como elementos da comunidade (...)” (*ibidem*, p.7) e ainda “todos os aspetos importantes deveriam ser avaliados, deveria ser constante a procura da sua melhoria individual e coletiva.” (*ibidem*, p.7). Sanders e Davidson (2003, citados por Pacheco, 2010) afirmam que, para além dos alunos, do pessoal e dos programas a avaliação das escolas também deverá incluir “a *performance* dos alunos, as instalações, as finanças, o clima escolar, as políticas da escola e os arquivos da escola.” (*ibidem*, p.7)

## 5. Modelos de Avaliação de escolas

Relativamente à finalidade, existem duas grandes orientações que apontam vários modos de conceber as escolas e de as avaliar, a “Eficácia, Prestação de contas, Qualidade”(School Effectiveness) e a “Melhoria da Escola” (School Improvement). A primeira considera a administração educativa cujo objetivo é a tomada de decisões face aos problemas detetados na exequibilidade dos objetivos educativos. Apoia-se em modelos teóricos vindos da Economia e da Administração que assentam em indicadores/*standards*, na avaliação da eficácia, na elaboração de rankings. A segunda baseia-se na melhoria dos processos organizativos e pretende recolher informações acerca do funcionamento da escola, tem na sua base os princípios da Sociologia da Educação e da Pedagogia. A gestão é centrada na escola e visa a melhoria da prestação do serviço educativo, promove condições internas para o desenvolvimento organizativo das escolas (autoavaliação), e utiliza processos colaborativos entre todos os agentes educativos.

Em função da conceção de Escola existem dois tipos de modelos de avaliação: *modelos fechados*, atendendo à escola como uma organização tal como qualquer outra, e *modelos abertos* atendendo à Escola como uma organização específica.

Os *modelos fechados* possuem referenciais muito bem definidos, de inspiração tecnológica. Estes modelos baseiam-se na norma ISSO 9000 (*International Organization for Standardization*), são exemplos o modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*), o modelo CAF (*Common Assessment Framework*) que é aplicado em articulação com o SIADAP (Sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública), e o programa QUALIS.

As principais vantagens destes modelos são a especificidade de critérios e a exigência da apresentação de evidências relativamente à pontuação atribuída. As desvantagens relacionam-se com a excessiva racionalidade como concebe a organização, subestimando as "zonas de incerteza" decorrentes das estratégias dos atores organizacionais. Encaram a escola numa perspetiva sistémica, na linha do modelo CIPP (contexto input, processo e produto) de Stufflebeam: o modelo CAF não parece integrar suficientemente a importância do contexto organizacional, que, no caso das escolas, determina significativamente os resultados.

Os *modelos abertos* baseiam-se na especificidade da escola, dando liberdade aos atores locais, permitindo-lhes indicar percursos únicos e construir referenciais próprios. São

exemplos o Projeto-piloto europeu, mais recentemente o Bridges Across Boundaries, que foi adaptado pelo Projeto Qualidade XXI. Estes modelos atribuem importância aos próprios atores, permitem suscitar a explicitação das diferentes concepções de escola e permitem, quando funcionam de modo dinâmico, criar um novo espaço público, local de aprendizagem de uma vivência democrática.

Segundo Marchesi, a escolha do modelo deve atender sempre ao objetivo da avaliação, “obter informação relevante e justa, de modo a compreender o funcionamento das escolas e orientar os seus processos de mudança, atendendo aos recursos disponíveis e às exigências da opinião pública” (2002, p.37). O mesmo autor apresenta os diversos modelos aplicados na avaliação de escolas, sintetizados no quadro 4.

**Quadro 4** – Modelos de avaliação Aplicados adaptado de Marchesi e Martín (1999)

<b>Unidimensional</b>
Simple
Contextualizada
Multidimensional (contextualizada)
<b>Qualitativa</b>
Interna
Externa (Inspeção)
Quantitativa
Externa (Comparada, Valor acrescentado)

Fonte: Marchesi (2002, p.38)

A avaliação unidimensional é uma forma avaliação externa que apenas analisa a uma dimensão da avaliação e que proporciona às escolas informação contextualizada dos resultados obtidos.

A avaliação multidimensional interna inclui diferentes dimensões que determinam o funcionamento da escola: contexto, nível inicial, processos de escola, processos de aula e avaliação dos resultados obtidos. Conforme Marchesi (2002, p.39), para que este tipo de avaliação se consolide nas escolas é necessário que haja tempo para os professores se reunir, que as equipas diretivas possuam conhecimento dos objetivos e dos procedimentos inerentes a esta avaliação, que exista informação que permita a análise do funcionamento da escola, e que a comunidade educativa esteja consciente de que a avaliação deve prosseguir sob a forma de projetos de mudança e de melhoria da escola.

A avaliação multidimensional qualitativa externa, além de aplicar metodologia qualitativa, abrange diferentes domínios da realidade educativa. Os dados obtidos resultam dos relatórios informativos e das opiniões dos membros da comunidade educativa e das

reuniões e observações dos avaliadores externos, pondo assim de parte, quase por completo, uma comparação rigorosa entre escolas. Para este autor, o desenvolvimento destes programas de avaliação torna mais fácil a colaboração entre os inspetores e as escolas, e abre amplas perspectivas para a criação de projetos de mudança e inovação.

A avaliação multidimensional quantitativa externa, além de abranger várias dimensões da avaliação, utiliza o método quantitativo que permite conhecer melhor o funcionamento da escola. As principais vantagens consistem na possibilidade de estabelecer relações entre os diferentes níveis de análise, e na potencial incorporação de uma informação contextualizada e comparada. Este modelo evidencia algumas dificuldades de aplicação devido à sua complexidade, ao seu custo e duração que depende do número de análises a efetuar entre diferentes dimensões e da divulgação dos dados obtidos (Marchesi, 2002, p.38-40).

Para Rosales (1990, p.19), as investigações sobre a avaliação manifestam uma notável vinculação com o desenvolvimento de paradigmas científicos diferentes, distinguindo três momentos. Até aos anos sessenta, a avaliação convencional era associada ao paradigma quantitativo, positivista em que avaliar é igual a medir; durante os anos sessenta, a avaliação vincula-se ao movimento de responsabilização social ou “*Accountability*”; a partir dos anos setenta, e coincidindo com o desenvolvimento de novos paradigmas de investigação, com carácter qualitativo, sem que isto signifique o total afastamento do paradigma quantitativo, apesar de se tornar evidente a necessidade de harmonização com a utilização adaptada de metodologias e técnicas em função de diversas condicionantes.

Segundo Rosales (*ibidem*, p.20), nas últimas décadas, o interesse dos investigadores centrou-se em torno das seguintes dimensões:

a) A utilização dos objetivos do ensino como referencia para avaliar (Tyler, 1949, 1975).

b) A ampliação do âmbito da avaliação para além dos objetivos previamente determinados (Scriven, 1967).

c) A incidência na necessidade de avaliar processos mais que resultados (Scriven, 1967; Stufflebeam, 1971; Parlett e Hamilton, 1972; Kemmis, 1986)

d) A avaliação como acumulação de informação para que sirva de base a uma adoção racional de decisões; necessidade de clareza e oportunidade da informação (Cronbach, 1963; Parlett e Hamilton, 1972; Stake, 1975; Kemmis, 1986; Stufflebeam, 1971).

e) A utilização de uma metodologia plural de predominantemente naturalista na recolha de informação (MacDonald, 1971; Parlett e Hamilton, 1972; Eisner, 1985).

f) Interesse pela consideração, no âmbito da avaliação, do contexto em que tem lugar o ensino e pelas características do mesmo (Parlett e Hamilton, 1972; Eisner, 1985).

g) Consideração da avaliação, não como uma simples recolha de dados, mas como uma tarefa de ajuizamento a partir dos mesmos e sobre as características do ensino; necessidade de determinação de critérios que sirvam de pontos de referência (Stake, 1975; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981; Scriven, 1976).

h) Necessidade de proceder à elaboração de uma meta-avaliação, com a tarefa implícita de identificação de critérios para avaliar a avaliação ( Joint Comittee on Standards for Educational Evaluation, 1981; Kemmis, 1986...)

Aceitando que, cada autor incide a sua atenção, ao mesmo tempo, sobre várias dimensões, Rosales (1999, p.20) afirma que existe a predominância numa delas. Assim, relaciona-se Tyler como a avaliação segundo objetivos, Scriven com a avaliação formativa, Cronbach com uma avaliação baseada na procura de dados para uma tomada de decisões, Stake e Scriven com uma avaliação com funções de ajuizamento, Parlett e Hamilton com uma avaliação holística e contextual, Eisner com uma avaliação artística, Kemmis e Joint Committee com uma avaliação da própria avaliação (meta-avaliação).

Domingos Fernandes (1994), citado em Mouraz (2004, p.67) apresenta uma síntese dos objetivos de diferentes modelos de avaliação, conforme quadro 5.

**Quadro 5** – Estratégias de avaliação: proponente e características principais

Avaliação por Objetivos (Ralph Tyler)	Avaliar o grau de consecução dos objetivos; utilização de instrumentos objetivos; relevo à fiabilidade e validade; fácil de utilizar; foco nos produtos; visão simplista da educação.
Avaliação para a Decisão (Daniel Stufflebeam)	Obter informação útil para tomar decisões; avaliação de necessidades de informação dos decisores; visão sistemática da avaliação; modelo bem organizado, com ênfase no modelo produtivo das organizações; racionalista.
Avaliação para os Consumidores (Michael Scriven)	Obter informação útil acerca de produtos educacionais; utilização de listas de verificação; definição exhaustiva de critérios; avaliação

	formativa e sumativa; influência no desenvolvimento de produtos; pode limitar a criatividade e a inovação.
Avaliação Baseada no conhecimento e na Crítica Educacional (Elliot Eisner)	Obter apreciações de grande utilidade com base nos conhecimentos e experiências de especialistas; utilização da crítica educacional; exige poucos meios de realização; espectro de análise alargado; depende da qualificação do especialista.
Avaliação por Confronto de Opiniões (Murray Levine)	Integrar diferentes ideias e opiniões; inspirada nos métodos forenses; assenta na análise dos pontos fortes e fracos; apresentação de múltiplas perspetivas; orientada para a resolução efetiva de problemas; custos elevados; demorada.
Avaliação Naturalista (E. Guba e Y. Lincoln)	Compreender as complexidades e os contextos das situações; reflete múltiplas realidades; utilização do raciocínio indutivo; foco na descrição, interpretação e compreensão; tendência para focar no que é discrepante.

(Fonte: Fernandes, Domingos, 1994, in Mouraz et al., 2004, p.67)

Peres Gómez (1985), citado em Mouraz (2004, p.68 e 73) subdivide os modelos de avaliação segundo as conceções do paradigma que ostentam: quantitativos ou qualitativos. Nos quantitativos, com raiz nas ciências naturais e na psicologia experimental, a avaliação é objetiva e existe a perspetiva estática do currículo e tecnocrata do processo de desenvolvimento do currículo e da avaliação. Nos segundos, de paradigma qualitativo, a subjetividade prevalece sobre a objetividade, verifica-se uma ligação da avaliação à esfera dos valores, é dado um grande significado aos “efeitos secundários a longo prazo”, são contemplados como resultados da avaliação, tanto de conhecimentos mensuráveis como os não mensuráveis e coloca-se a ênfase nos processos de ensino-aprendizagem (descrição, interpretação, mudança e contextos).

Mouraz apresenta uma síntese dos modelos de avaliação quantitativos, de Ralph Tyler – Objetivos Comportamentais, Daniel Stufflebeam – Tomada de Decisões e Michael Scriven – Sem Referência a Objetivos, e dos modelos qualitativos de Stake – Avaliação Respondente, Stenhouse – Avaliação Democrática, de Jenkis – Estudo de Caso, conforme quadro 6 e 7.

Quadro 6 – Modelos de avaliação I

Modelos de avaliação - associados ao paradigma quantitativo				
	Fundamentos e pressupostos gerais da avaliação	Tipo de enfoque	Pressupostos metodológicos	Críticas e limitações
Modelo de Tyler Objetivos Comportamentais	<p>Concebe a educação como uma tecnologia. Procede a uma definição clara e precisa de objetivos de aprendizagem em termos de comportamentos específicos e individuais (é a condição necessária para a avaliação eficaz).</p>	<p>Baseia-se em objetivos comportamentais</p>	<p>Mede-se o comportamento utilizando testes de rendimento. Definem-se objetivos de forma operativa (em termos de antecipação dos resultados do processo ensino-aprendizagem). Os instrumentos de medida (testes de rendimento académico) referem-se diretamente aos objetivos previamente definidos. Proporciona informação útil à equipa que desenvolveu o programa de ensino-aprendizagem e/ou aos que interessam pela sua aplicação</p>	<p>Não é possível fazer uma avaliação objetiva sobre as mudanças de comportamento. A avaliação formativa sacrifica-se ao rigor da avaliação sumativa. É um modelo reducionista, substituindo o estudo do comportamento condicionado pelo contexto pela consideração de objetivos artificiais impostos de fora e com antecedência (prévios ao próprio processo de ensino-aprendizagem). Esquece os “efeitos secundários” da escola, dos acontecimentos acidentais e locais não previstos. É um modelo burocrático tendo em vista, apenas, os produtos do programa ensino-aprendizagem.</p>
Modelo de Stufflebeam Tomada de Decisões	<p>Prescreve o tipo de necessidade de informação que a avaliação deve colher em função do que decide sobre os processos curriculares. O avaliador deve proporcionar informação útil para que tome decisões curriculares racionais. Estabelece diferentes tipos de decisões que correspondem a diferentes avaliações – de planificação; de estruturação; de aplicação; de reciclagem. Parte da consciência de necessidade de tomar uma decisão para, de seguida, passar a desenhar uma situação de decisão, escolher entre as alternativas e, por último, atar conforme a alternativa escolhida.</p>	<p>É uma avaliação orientada para a tomada de decisões. A avaliação é vista como instrumento para a clarificação e/ou imposição. Adota-se uma perspetiva paradigmática da avaliação</p>	<p>Adota-se um pragmatismo metodológico assente nos procedimentos de planificação, obtenção e proporcionar informação útil para julgar alternativas de decisão.</p>	<p>É um modelo de avaliação que assenta numa visão técnica e ingénua da vida social, como sistema neutro, ideal e apolítico. Esquece o carácter hierárquico do sistema educativo e respetivas relações de poder e autoridade.</p>

<p><b>Modelo Scriven</b> <b>Sem Referência a Objetivos</b></p>	<p>É uma reação à distinção e “esquematismo” da avaliação centrada em objetivos pré-estabelecidos.  Distingue entre funções de avaliação (uso que faz da informação recolhida) e objetivos de avaliação (algo definitivo que tem a ver com a estimação do mérito/valor do produto, processo ou atividade).  Distingue entre avaliação (medida dos resultados com referência aos objetivos e procedimentos para a sua consecução) e estimação de consecução.  Dos objetivos (se não forem interessantes não importa o seu grau de consecução).  A avaliação é um serviço de informação posto ao serviço do público consumidor.</p>	<p>Centra-se na análise da contribuição do programa educacional. A avaliação recai sobre a análise de necessidades externas e objetivas.  A “necessidade” é a base da avaliação.</p>	<p>Propõe que o avaliador desconheça, deliberadamente, os objetivos do programa. É um modelo que possui uma ética e epistemologia objetivista.</p>	<p>Considera os valores universalmente demonstráveis e não relativos a preferências e significados subjetivos.  O perfil da “necessidade” é idealizado, o objetivo é racionalmente demonstrado, independentemente dos desejos dos consumidores</p>
--	---	--	--	--

**Quadro 7 – Modelos de avaliação II**

<b>Modelos de avaliação - associados ao paradigma qualitativo</b>				
	<b>Fundamentos e pressupostos gerais da avaliação</b>	<b>Tipo de enfoque</b>	<b>Pressupostos metodológicos</b>	<b>Críticas e limitações</b>
<b>Modelo de Stake Avaliação Respondente</b>	<p>É uma avaliação que procura responder aos problemas e questões dos professores e alunos no desenvolvimento de um programa educativo.</p> <p>Procura responder às necessidades de informação para aumentar os conhecimentos dos interessados no programa.</p> <p>Oferece um retrato completo e global do programa educativo.</p>	<p>Atende mais aos problemas que às teorias.</p> <p>Atende às várias interpretações dos diversos atores implicados no programa.</p>	<p>O avaliador negocia com o cliente o que deve fazer.</p> <p>Mais do que definir intenções do programa educativo, desenvolve as atividades respetivas.</p> <p>Implica, de forma ativa, os participantes na análise e valoração do programa.</p>	<p>Desvaloriza a natureza e função política da avaliação.</p> <p>Escasseia a importância dada à precisão dos dados avaliativos.</p> <p>Não distingue claramente descrição de análise.</p> <p>Confia demasiado na capacidade dos implicados para analisar o programa</p>
<b>Modelo de Stenhouse Avaliação Democrática</b>	<p>O professor é visto como um investigador e “auto-avaliador.</p> <p>O papel do avaliador é de orientação e promoção, desenvolvendo uma tarefa mental que favorece o diálogo, a discussão, a procura e a análise de informação, ativação do pensamento para compreender e valorizar o funcionamento do programa.</p> <p>O avaliador não impõe o seu pensamento.</p> <p>A avaliação é uma atividade de análise e valoração permanentes.</p>	<p>Abarca a realidade como um todo único</p>	<p>Utiliza procedimentos metodológicos naturalistas.</p> <p>A investigação desenrola-se ao nível do ritmo quotidiano da ação – submerge no caso real vivo dos acontecimentos.</p> <p>As opiniões e as interpretações dos participantes no programa educativo devem ser exprimidadas, comparados e refletidas no relatório de avaliação.</p> <p>Privilegia-se a metodologia do debate e da entrevista.</p>	<p>Não considera as diferentes plataformas de poder na utilização do conhecimento e da informação, enfrenta problemas de confidencialidade de informações.</p>
<b>Modelo de Jenkis Estudo de Caso</b>	<p>É uma plataforma para a ação, originando-se nela e contribuindo para o seu aperfeiçoamento.</p> <p>A informação serve múltiplos públicos.</p> <p>Concorre para a democratização do conhecimento e dos processos de tomada de decisão.</p>	<p>Desenvolve-se nas situações reais, podendo interferir com a ação dos sujeitos.</p> <p>Centra-se no oculto e complexo de cada caso.</p> <p>Dá especial atenção às situações sociais.</p>	<p>Desenvolve-se como estudo de uma instância em ação.</p> <p>Enquadra-se no contexto da tradição histórica-interpretativa.</p> <p>Os dados resultantes da avaliação podem ser sujeitos a reinterpretções.</p>	<p>Os dados estão próximos da realidade mas de difícil organização.</p>

(Fonte: Mouraz et al., 2004, p.70-77)

Na década de sessenta, surgiu o modelo CIPP (*contexto, entrada/input, processo e produto*), apresentado por Stufflebeam. Trata-se de um modelo que procura reconceptualizar o modelo tradicional de Ralph Tyler, este, partindo da identificação de objetivos comportamentais de cada projeto avaliado, passando pela seleção de instrumentos julgados mais adequados para avaliava os trabalhos dos alunos, comparava o trabalho dos estudantes com aqueles objetivos. Conforme Mouraz (2004, p.108) a reconceptualização do modelo CIPP “pressupunha uma avaliação do *processo* que serviria de orientação para a realização, e a avaliação do *produto* tendo em vista as decisões de *reciclagem*”. Este modelo apresenta como aspeto mais inovador a perspectiva de uma avaliação do *processo* que se juntava ao aspeto mais tradicional da avaliação do *produto*, inscrito no modelo de Tyler e que representava o seu elemento avaliativo fundamental. A reconceptualização do modelo de avaliação CIPP “passava a dar conta da necessidade de proporcionar informações, tanto acerca do processo (mérito ou qualidade) como do produto (valor ou resposta a necessidades e problemas pertinentes) de cada programa educacional, permitindo utilizar uma avaliação de contexto ao serviço do processo de tomada de decisões sobre a planificação”. Por outro lado, consistia num esquema avaliativo que contemplava a necessidade de especificar e incluir recursos indispensáveis para alcançar determinadas metas e corresponder a determinadas necessidade de maior pertinência no âmbito de cada programa educacional. O conjunto de decisões baseia-se na avaliação dos *dados de entrada* que identifica e avalia a validade dos métodos, as estratégias utilizadas na programação, a planificação de procedimentos que levam a cabo as estratégias, as várias propostas e os aspetos programáticos, de forma a ajuizar sobre a capacidade do sistema em termos de condições prévias à sua operacionalização processual. Neste modelo, a *avaliação do contexto* surge como ajuda para a definição das metas, a *avaliação de entrada* surge como ajuda à formação das propostas educacionais, a *avaliação do processo* surge como orientação e garante a sua realização prática e operacional e a *avaliação do produto* apoia as decisões de reciclagem.

O modelo CIPP, baseando-se na informação recolhida, orienta-se para a tomada de decisões, visando a compreensão, o aperfeiçoamento e a otimização dos modelos e estruturas de programas educativos, ao mesmo tempo que proporciona dados para responsabilização sobre os fenómenos operados durante cada programa.

Neste modelo o processo de avaliação pressupões três etapas essenciais no processo de produção de informação: “i) delinear informação acerca dos problemas que existem e devem ser solucionados e dar informação pertinente a quem toma decisões nesse sentido;

ii) para tal é necessário obter aquela informação; iii) desenvolver um mecanismo de a fornecer ou transmitir que, em princípio, adotará a forma de um relatório de avaliação”. (Mouraz, 2004, p.113)

Mouraz (2004, p.109) enuncia algumas características que demonstram a importância de modelo de avaliação CIPP:

a) é um modelo que considera a avaliação como uma parte integrante de qualquer programa educacional, não se tratando de uma mera atividade especializada e pontual relacionada com projetos de renovação institucional;

b) a avaliação desempenha um papel fundamental na estimulação, promoção e planificação das mudanças, em particular, na educação;

c) as várias classes de avaliação introduzidas pelo modelo CIPP valem-se a si próprias pela necessidade que existe da informação que proporcionam. Se se verificar que a informação existente é pouco necessária, o valor intrínseco de cada uma dessas classes de avaliação é relevado para segundo plano, visto não adiantar em nada ao progresso do programa em avaliação;

d) o desenvolvimento de novos programas educativos deve incluir uma previsão acerca da utilização prática do modelo de avaliação a que deverá ser sujeito, dado que a avaliação é planeada, construída e desenvolvida face à promoção e realização de um qualquer programa educativo. Condição necessária para se falar num processo de retroalimentação facultado, então, pelo processo avaliativo. Ou seja, qualquer processo de avaliação é precedido por um programa educativo e não o contrário;

e) para além de dar contribuições para a resolução de problemas e necessidades de ordem institucional, a avaliação deve, também, contribuir para a construção de uma base que suporte a tomada de decisões acerca do fracasso ou institucionalização bem sucedida de um qualquer programa educativo, em que tais decisões são tomadas a partir de posicionamentos justificados;

f) as decisões sobre a manutenção, aplicação e aperfeiçoamento de programas educativos refletem forças dinâmicas e interações sociais racionais e/ou irracionais que ultrapassam, por vezes, a reduzida esfera de influência da racionalidade investigativa e avaliativa do avaliador

O modelo CIPP resume-se a quatro tipos de avaliação com duas funções específicas.

**Quadro 8** -Funções e tipos de avaliação do modelo CIPP

		Conteúdo	Entrada	Processo	Produto
Funções da avaliação	Tomada de decisão	Avaliação proactiva			
	Verificação de produtividade	Avaliação retroativa			

Adaptado de Anthony Shinkfiel e Daniel Stufflebeam, op.cit (Fonte: Mouraz et al., 2004, p.67)

### 5.1. Orientações para as práticas de avaliação

O relatório da OCDE, publicado em abril de 2012, resultante do estudo exploratório sobre os sistemas de avaliação para melhorar a qualidade, equidade e eficiência do sistema de ensino, no que respeita à avaliação de escolas, recomenda para Portugal estabelecer como objetivo da avaliação a melhoria da aprendizagem e do ensino e a melhoria dos resultados dos alunos, melhorar o alinhamento entre a avaliação externa e a autoavaliação e reforçar o perfil da autoavaliação e melhorar a aceitação e o impacto da avaliação externa. Neste contexto, torna-se relevante saber que práticas de avaliação deverão ser implementadas.

Relativamente às orientações das práticas de avaliação, Costa (2007, p.231) distingue três tipos: avaliar tendo como objetivo o *mercado*, ou seja, proceder a processos de avaliação que tenham como objetivo mostrar a instituição no seu espaço exterior e encontrar os “clientes”, digamos assim, necessários para o seu funcionamento; podemos avaliar com o intuito de elaborar um *relatório*, numa perspetiva mais de teor burocrático, tecno-burocrática, mas também importante como *reporting* para a própria administração educativa; ou podemos avaliar para *nós próprios*. Ou seja, é a própria instituição que se autoavalia no sentido da sua melhoria, do seu desenvolvimento organizacional. Defende que é a partir de processos de autoavaliação que ocorrem as mudanças nas escolas.

Optando-se pela lógica mais centrada nas operações (contextos e nos processos) do que nos resultados (produtos), a avaliação torna-se uma prática regular tendo em vista a inovação das práticas e a mudança nos resultados atingidos.

Segundo Almeida (2007, p.244), nesta perspetiva “uma maior atenção aos contextos e processos permite aos avaliadores e aos avaliados uma melhor perceção da existência ou

não de dinâmicas de inovação, de planeamento e de prossecução de objetivos”. Nesta filosofia destaca-se os grupos, as relações, as lideranças e as condições que moldam o dia-a-dia escolar em vez da avaliação das pessoas singulares. Assim, “torna-se também mais fácil mobilizar a escola, assegurar a adesão desde o indivíduo singular à instituição no seu todo, criando-se dispositivos internos e sistemáticos de planificação, acompanhamento e avaliação”. O mesmo autor alerta que “sobretudo, importa fugir a qualquer tentativa de avaliar por avaliar ou, apenas, porque devemos aproximar-nos de outros parceiros europeus nesta matéria”.

Por isso, não sendo possível reformar a escola sem os seus principais atores, devem os professores ter papel ativo, mesmo que não exclusivo, neste processo.

Em consonância com esta filosofia, Costa (2007, p.231), citando Stufflebeam, refere: “Os indivíduos têm mais probabilidades de compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação, se estiverem significativamente envolvidos em todo esse processo”. Acrescenta que para ocorrer mudanças nas nossas escolas é fundamental que se parta de processos de autoavaliação.

Neste contexto, Almeida (2007, p.244) realça que “a avaliação deixará de ser uma prática imposta ou uma obrigação formal externa, passando a ser internamente assumida como mobilizadora de atitudes e práticas, numa lógica de autorregulação dos indivíduos, dos grupos e das próprias instituições”. Segundo esta perceção a avaliação das escolas “conseguirá uma participação coletiva dos vários intervenientes e interessados, com ganhos claros quer na fase da planificação de objetivos, quer nas fases de identificação dos problemas e da busca e implementação de soluções”.

## **6. Modalidades de avaliação**

### **6.1. Avaliação externa**

A avaliação externa é “aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada” (Alaiz e al, 2003, p.16).

### **6.2. Avaliação interna**

A avaliação interna é “aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola” (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003, p.16). Pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria.” (Alaiz et al., 2003, p.16).

Para Estêvão e Machado (2001), citados por Rodrigues (2013, p.32),

A avaliação interna é um dos mecanismos de que dispõe cada escola para poder “projetar” a sua imagem e, a partir dela, identificar os seus pontos fortes e as áreas que carecem de melhoria, assim, como determinar as ações a desenvolver com vista a construir uma escola que cada vez mais corresponda aos anseios da comunidade que integra e serve.

### **6.3. Autoavaliação**

A OCDE (1992, p.164) define a autoavaliação como “um processo pelo qual os docentes, enquanto grupo de especialistas, põem de novo em discussão a sua escola a fim de melhorar a qualidade de ensino”. Meuret (2002) salienta que a avaliação interna deve permitir à escola adaptar o seu ensino às especificidades do seu público, tornando-se, assim, numa “escola aprendente” capaz de instruir-se com a sua prática e com os seus equívocos.

A autoavaliação inclui processos partilhados e negociados que envolvem os vários atores da comunidade escolar e do meio envolvente, numa perspetiva ecológica da organização escolar. “ (...) a autoavaliação de uma escola é certamente um processo de aprendizagem que, quando reunidas determinadas condições, pode ser também uma excelente oportunidade para a produção de saberes e conhecimentos que ajudem a desenvolver práticas profissionais e humanas mais avançadas e consequentes em termos educacionais” (Afonso, 2015, p.228).

A autoavaliação apresenta um conjunto de potencialidades que poderão impulsionar o processo de melhoria da escola, “conduzido através quer da construção de referenciais,

quer de procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de valor”; promover a reflexão coletiva e partilhada, “assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação; desenvolver profissionalmente docentes e não docentes; responsabilizar socialmente os seus intervenientes e a organização; conduzir à elaboração e à operacionalização de planos de melhoria permitir a inclusão de olhares externos. (Alaiz e al, 2003, p.21)

Qualquer processo de autoavaliação contem em si uma perspetiva de prestação de contas face à comunidade educativa, possui potencialidades para produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola, preparando-a para o confronto com a avaliação externa e para o aprofundamento da sua autonomia, isto para além da perspetiva de desenvolvimento que lhe está inerente (Alaíz et al., 2003, p.34).

Afonso (2001) indica “três motivações” para o desenvolvimento da autoavaliação:

Em primeiro lugar, permite-lhes melhorar o seu desempenho, através da identificação de áreas mais problemáticas e da procura de soluções mais adequadas, o que facilitará o trabalho dos docentes e de outros profissionais.

Em segundo lugar, autoavaliação é um ótimo instrumento de *marketing*. A divulgação dos resultados junto da comunidade – a pais, autoridades locais e outros membros da comunidade – contribui para o reconhecimento público e revela-se num a estratégia apropriada, não só para conseguir mais e melhores apoios, mas também, para gerar maior procura da escola por parte dos potenciais interessados, entusiasmados com os resultados divulgados.

Por último, permite-lhes “gerir a pressão da avaliação externa institucional”, quer antecipando a identificação dos seus pontos fracos (e também fortes) e delineando as estratégias adequadas de melhoria, quer preparando a justificação/fundamentação das fragilidades identificadas pelos serviços de avaliação externa.

#### **6.4. Meta-avaliação**

Elliott (2011, p.943), citando Scriven (1991), refere que a meta-avaliação é “a avaliação de uma avaliação”. Considera que a meta-avaliação é “a verificação da qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios, quando o meta-avaliador contratado ao término da avaliação focaliza o relatório produzido, realizando no caso, uma meta-avaliação sumativa”. Ao citar Berends e Roberts (2003), o mesmo autor acrescenta que a meta-avaliação possibilita ainda “a verificação da aplicação de um código de comportamento

adequado durante todo o estudo, ou seja, a ética adotada pelos avaliadores, se ela existe e como foi praticada”, e assume-a “como uma prática de reflexão sobre todos os procedimentos utilizados na avaliação, dando oportunidade à incorporação de novos conhecimentos por parte não só dos meta-avaliadores, como também dos avaliadores, quando tomam ciência da análise realizada.”

Conforme Elliott (2011), os procedimentos apropriados para a realização de meta-avaliações podem variar de acordo com o tipo da avaliação realizada, sendo a obra de referência mais conhecida a elaborada pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluations (1994), a qual indica padrões para a elaboração e execução de avaliações, e também para a realização de meta-avaliações.

Segundo Elliott (2011), Stufflebeam (2001), agregando a sua própria definição de avaliação e as dimensões enunciadas por Joint Committee, afirmou que:

Meta-avaliação é o processo de delinear, obter e aplicar informação descritiva e de julgamento — sobre a utilidade, a viabilidade, adequação e precisão de uma avaliação e sua natureza sistemática, competente conduta, integridade/honestidade, respeitabilidade e responsabilidade social — para orientar a avaliação e divulgar publicamente seus pontos fortes e fracos.

Elliott (2011) apresenta abordagens aplicáveis a meta-avaliações sumativas e formativas. A primeira ocorre após o fim da avaliação, no qual o meta-avaliador analisa todo o material referente à avaliação desenvolvida. A segunda, conforme Stufflebeam (2001), “auxiliam os interessados a perceber tanto os pontos fortes como as fragilidades da avaliação realizada e ainda o seu mérito e valor”.

Assim, considera-se que a meta-avaliação permite aferir do rigor e credibilidade das avaliações realizadas.

## **6.5. Avaliação Externa vs Autoavaliação**

Não raras vezes entendidas como opostas, são diferentes modalidades de avaliação que poderão trazer, cada uma delas, efetivos contributos para a melhoria das organizações educativas:

a autoavaliação pode servir de ponto de partida para a avaliação externa, enquanto que esta pode favorecer a melhoria da qualidade da autoavaliação pelos efeitos de aprendizagem que produz, nomeadamente ao nível da construção de indicadores e de instrumentos de recolha de informação (MacBeath et al, 2005, p.14).

Conforme Azevedo (2002, p.75) “a avaliação externa concebe-se (...) como uma ajuda, mais objetiva e contextualizada, às dinâmicas de avaliação interna”. Neste contexto, Afonso (2015, p.222) afirma que: “Um dos pilares estruturantes do atual modelo de avaliação externa das escolas é a autoavaliação.” Para este autor:

a melhor forma de concretizar uma parte essencial da avaliação institucional escolar é apostar com determinação numa política pública que favoreça a prática de uma autoavaliação motivadora, sustentada, formativa e promotora de *empowerment*, a partir da qual possa haver um diálogo solidário, mas profundamente analítico, crítico e com consequências claras, fomentando a interlocução dos atores internos com atores de equipas interdisciplinares externas às escolas, mas rompendo com o pretendido poder de validação unilateral que apenas serve para reforçar a lógica do controlo e continuar a atrasar práticas substantivas de autonomia.

## 7. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

### 7.1. Quadro analítico das organizações educativas

A organização escolar, de entre o conjunto de organizações que compõem a nossa sociedade, constitui a organização que mais influencia e incide sobre todas as outras. Por isso, a escola “enquanto organização constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (Costa, 1998, p.7).

Como afirma Lima (1992, p.56), “o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação (...) do ponto de vista de uma administração da educação, tradicionalmente centralizada, a escola é mais frequentemente considerada como uma unidade elementar de um grande sistema – o sistema educativo”.

A organização escolar constitui uma unidade social sujeita a um processo de construção histórica, plena de significado. Na verdade,

a escola enquanto organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, é o resultado de um longo processo de construção que, em Portugal, teve o seu início com o Marquês de Pombal e, especialmente no caso do ensino secundário, com a criação do liceu por Passos Manuel (ibidem, p.33).

Conforme o mesmo o autor, a imagem da escola como organização é, possivelmente, uma das imagens menos difundidas, seja no domínio das representações sociais de professores, alunos, pais, etc., seja mesmo no domínio académico.

Facilmente se identifica uma escola enquanto estabelecimento de ensino, localizada numa área geográfica, designada por um nome que a distingue das outras organizações, e até com uma arquitetura tipificada; no entanto, na maior parte das vezes não é a esta escola que nos referimos mas à escola – instituição – à idade de estar na escola, às funções sociais da escola, ao ensino e aprendizagens que nela têm lugar, ou seja, a tudo aquilo que é partilhado por todas as escolas (ibidem, 242).

Segundo Barnard, citado em Lima (1992, p.43), numa perspetiva clássica, organização formal será um “sistema de atividades ou forças, de duas ou mais pessoas, conscientemente coordenadas”, desde o momento em que haja pessoas aptas a comunicarem entre si, com uma disposição para cooperar e servir, tendo em vista a realização de um projeto comum.

Para Lima (1992, p.43), é comum encontrar na literatura organizacional e sociológica a palavra organização associada a uma determinada qualificação da qual depende a definição daquele conceito como, por exemplo, *organização social*, *organização formal*, *organização complexa*. Conforme o mesmo autor, Blau e Scott desenvolveram o conceito de *organização formal* por oposição a um conceito mais amplo, o de *organização social*, enunciando: “contrastando com a organização social que aparece sempre que seres humanos vivem juntos, existem organizações estabelecidas, deliberadamente para um certo fim”. Os mesmos autores pretendem diferenciar um tipo de organização que surge com o propósito explícito de cumprir certas finalidades – *organização formal*. Etzioni, citado em Lima (1992, p.44) utiliza o termo *organização complexa*, rejeitando o termo *organização social* pelas mesmas razões indicadas por Blau e Scott, e o termo *organização formal* por representar apenas “um segmento das atividades organizacionais” e não dever, por esse facto, ser confundido com organização no seu todo. Considera que: “As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”.

O mesmo autor propõe uma classificação tipológica das organizações – coercivas, utilitárias e normativas ao partir da consideração das principais fontes de controlo utilizadas nas organizações, com base numa distinção de três tipos de poder (coercivo, remunerativo e normativo) o autor. Neste quadro a escola é geralmente entendida como uma organização normativa.

De acordo com Costa (1998, p.10), a definição para organização pode ser uma tarefa simultaneamente simples e complexa. Simples, se optássemos por utilizar a definição proposta por Etzioni, no entanto, poderá ser uma tarefa complexa se “quiséssemos encontrar uma definição que usufrísse de algum consenso entre os vários autores perante as diversas perspectivas vigentes no âmbito da análise organizacional “.

Conforme Costa (1998, p.12),

a definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos, encontrando-se, por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes.

Barroso (2005, p.28) refere as três principais tendências atuais de análise sociológicas das organizações. A primeira tendência, citando Chanlat (1989), resulta nos

anos 70 da “crise do paradigma estruturo-funcionalista, que provocou um estilhaçar dos interesses e perspectivas de investigação no domínio da análise sociológica das organizações com o aparecimento de numerosas correntes. “A segunda tendência manifesta-se na recomposição do próprio campo conceptual de estudo. Citando Friedberg (1993) a noção de organização “pode e deve ser englobada numa perspectiva analítica mais vasta, que se interessa pela organização, não tanto como objeto singular, mas enquanto processo de construção de uma ordem local, portanto enquanto modalidade particular, mas central e onnipresente da construção da ação coletiva dos homens”. Ocorre, assim, a passagem da “organização” à “ação organizada” A terceira tendência, manifesta-se num alargamento teórico e empírico a novas problemáticas.

Conforme Barroso (2005, p.33), Licínio Lima (1992) chamava a atenção para a necessidade de encarar a escola secundária em Portugal como uma instância, simultaneamente hetero-organizada (locus de reprodução) e auto-organizada (locus de produção). Esta visão justificaria uma natural reserva quer em relação a visões deterministas de estudos centrados exclusivamente em análise macropolíticas, quer em relações a visões atomizadoras de estudos centrados exclusivamente em análises insularizadas da realidade organizacional. Por isso, propõe que a sociologia das organizações educativas se abra a outros campos disciplinares de modo a cobrir a diversidade de objetos e problemáticas que resultam desta visão contextualizada das organizações.

Atualmente, a escola é vista na sua especificidade como “um objeto social, com uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a serem deduzidos do sistema social mais amplo em que se integram, nem a serem vistos como simples resultados de um somatório de ações individuais e grupais que se desenrolam no interior das suas fronteiras físicas” (Barroso, 2005, p.33).

Na senda de Rui Canário, Barroso (2005, p.33) refere que não basta o reconhecimento social da escola, para que ela se torne um objeto científico. Só por uma espécie de “realismo ingénuo” se pode imaginar existir “uma adequação, ou uma correspondência direta entre o mundo da realidade objetiva e o mundo dos objetos teóricos e conceptuais, criados a partir da perceção, mas dela autonomizando. Menciona que:

É a partir deste modo de conceber a atividade investigativa, encarando-a como um processo de transformação de objetos sociais em objetos científicos, que é possível afirmar que a escola enquanto objeto de estudo não corresponde a “uma escolha”, nem a “uma descoberta”, nem sequer a “uma emergência”, mas sim a um processo de construção realizado pelo investigador. É ainda esta distinção entre objeto social

e objeto científico, bem como a compreensão do processo que preside à passagem de um para o outro, que ajuda a clarificar, ou a equacionar, uma outra dimensão importante: a escola enquanto objeto social, não corresponde ao objeto de estudo, mas sim a múltiplos objetos de estudo, consoante a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo.

Barroso (ibidem, p.34) acrescenta que a definição e caracterização da organização escolar passa também pelas diversas imagens organizacionais com que a escola é visualizada.

Vários são os autores, (Morgan, 2006; Costa, 1996), que se socorreram de *metáforas* e *imagens* para abordar a dimensão polifacetada das organizações e melhor compreender a complexidade do sistema e as relações que aí emergem, usando-as como lentes de interpretação para a própria análise organizacional.

Também Lima (1998) aceita no discurso metafórico muitas potencialidades para o estudo das organizações educativas, no entanto reconhece-lhes algumas limitações. Na perspetiva deste autor, as metáforas são construções simbólicas arbitrárias, ou convencionais, cujo significado é culturalmente situado e não universal, exprimindo alguma ambiguidade pois a sua interpretação depende dos contextos, códigos e regras produzidas. No entanto, a metáfora continua a ser uma das abordagens mais enriquecedoras e que melhor consegue traduzir e interpretar a complexidade organizacional.

Ao olharmos para a escola como uma organização simultaneamente específica e complexa não a podemos descrever e compreender num único modelo, imagem ou metáfora. O estudo das organizações educativas determinam uma abordagem que associa vários modelos ou imagens. De facto, as organizações escolares são uma realidade complexa e muito específica. E, apesar de apresentar semelhanças com outras organizações, não se pode comparar a qualquer empresa que tem como objetivo primeiro a vertente económica.

Como refere Nóvoa:

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano, que a racionalidade empresarial sempre transporta (...), os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana (1992, p.16).

No entanto, conforme refere Lima (1992, p.57), “a escola como organização partilha com a maioria das organizações a presença de um certo número de elementos – objetivos, poder, estruturas, tecnologias, etc. – de ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades, e de acentuar os processos de controlo, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho, entre outros aspetos.”

Para a análise da escola como organização Lima (1992) apresenta o modo de funcionamento díptico, procurando abranger as várias perspetivas de análise organizacional entre os extremos de um *continuum*, de um lado marcado pela burocracia racional e, de outro, pela anarquia organizada<sup>11</sup>. O autor sustenta uma perspetiva que confronta uma ordem bem mais débil ao nível das estruturas do que a conexão característica da burocracia. Deste modo,

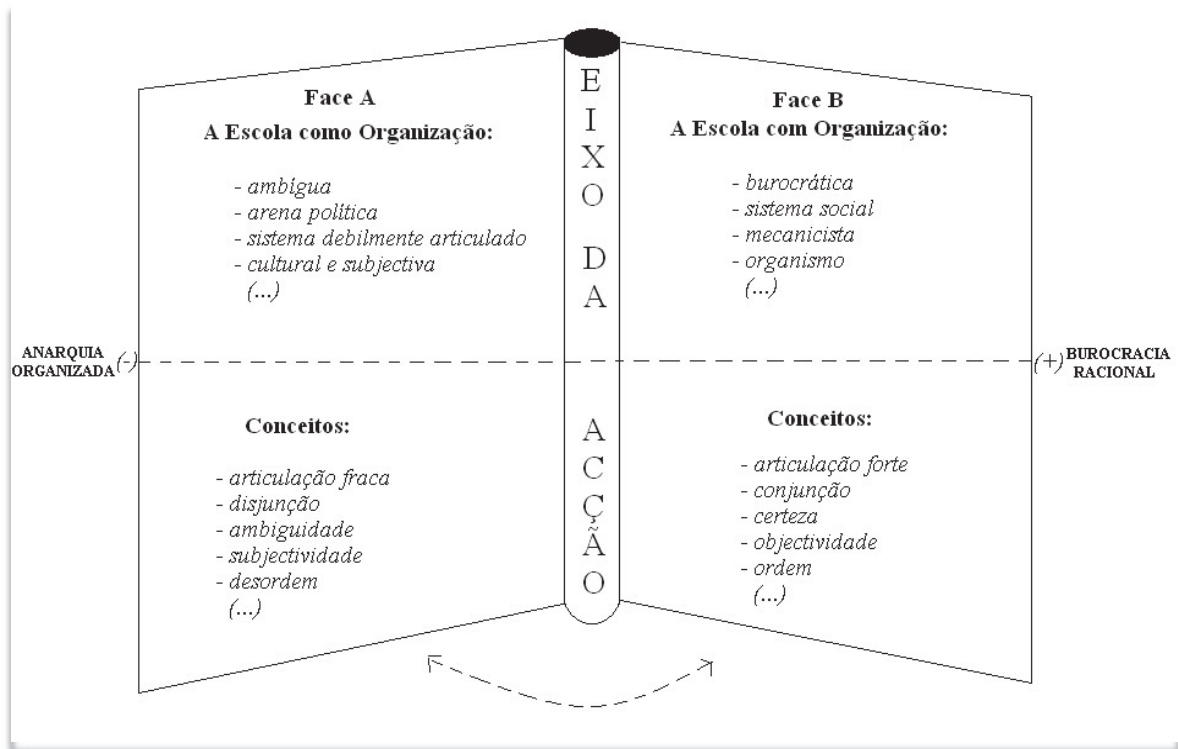
*a ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos modo díptico da escola como organização (Lima, 1998, p.163).*

Lima (2001) clarifica o modelo (cf. Figura 1):

‘Díptico’ no sentido em que é *dobrado* em dois a partir de um *eixo* constituído pelo plano da ação e por referência ao plano das orientações para a ação, ora exibindo mais um lado, ou face (por exemplo a face burocrática-racional, ou de sistema social), ou outra face (a metaforicamente representada como anarquia, ou ainda aquelas mais associadas aos modelos políticos, ou culturais e subjetivos), ora ainda apresentando as duas em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador Lima (2001, p.47).

---

<sup>11</sup> O conceito de anarquia (Lima, 1998) não deve ser encarado como símbolo de organização deficiente, ou uma ausência de hierarquia ou direção. O termo remete para um conjunto de inconsistências e para desconexão relativa entre os membros de uma organização no que diz respeito à estruturas e atividades, objetivos, procedimentos, decisões e realizações.



**Figura 5** - Modo de funcionamento díptico da escola como organização (da anarquia organizada à burocracia racional) (Fonte: Lima, 2001, p.48)

A partir do início da década de 1990, a investigação educacional passou a ser feita mediante uma leitura com base nas imagens analíticas e metáforas organizacionais de escola (Lima, 2011). O uso das metáforas nesta área permitiu uma dimensão mais interpretativa e menos normativista no estudo das organizações escolares. No entanto, será fundamental aceitar distintas proveniências e diferentes processos de construção na “metaforização” da realidade organizacional escolar. Por esse motivo podemos falar em

concepções organizacionais empíricas produzidas no *plano da ação*, circulando num dado contexto e num dado momento enquanto teorias implícitas, representações do mundo organizacional da responsabilidade dos atores escolares, (...); concepções organizacionais de escola fixadas no *plano das orientações para a ação*, seja em políticas, orientações e regras supra-organizacionais, seja de âmbito escolar, presentes no projeto educativo da escola, no regulamento interno (...); concepções organizacionais da escola que relevam de imagens, metáforas e outras formas de representação de carácter normativo/pragmático (...) e concepções organizacionais de escola de pendor analítico/interpretativo que mantêm relações complexas, mais ou menos diretas e imediatas com os paradigmas sociológicos de análise organizacional, (...) com modelos teóricos ou teorias ou com imagens ou metáforas (Lima, 2011, p.20-21).

Estêvão (2002) alerta que:

tem-se gerado no atual contexto organizacional uma enorme onda de formas de organização e de organizar (*organizy*), emergindo então novos modelos compreensivos que intentam captar a especificidade estrutural e funcional das organizações sobretudo enquanto estas se instituem como um meio privilegiado de poder global e de ideologias racionalizadas dos direitos, do desenvolvimento, da modernização e do mundo mais amplo (Estêvão, 2002, p.17).

Se considerarmos as organizações educativas como “não unitárias, nem sempre internamente coesas, uniformes ou consistentes, mas antes como constelações polípticas, multi-ideológicas, complexas e pluridimensionais” (Estêvão, 1998, p.435), estas podem ser concebidas como fratalizadas<sup>12</sup>. Este conceito explica-se não só pela dinamicidade interna das organizações que pode oscilar de acordo com as circunstâncias mas também pela não linearidade de algumas das suas dimensões e pela “plurilogicidade da construção da sua ordem interna”.

Assim, uma leitura das organizações educativas deverá, pressupor que estas são

“constelações que correspondem, num determinado momento, a diferentes combinações de lógicas, de racionalidades, de poderes, de controlos, reforçando-se assim o já referido carácter *políptico* do seu funcionamento e ultrapassando-se (em sentido dialético) as propostas de outros modelos comumente mais aplicados à análise das organizações educativas (...) como sejam, os modelos burocrático racional, político, comunitário, de ambiguidade e (neo)institucional, ou as propostas decorrentes das imagens de mercado ou de clã ” (Estêvão, 1998, p.436).

Nesta perspetiva, o estudo da escola como organização revestiu-se de uma enorme complexidade. Com o objetivo de ultrapassar esta situação, assistimos ao aparecimento de uma nova metáfora: a *metáfora de rede* que implica ver as organizações como “sistemas de processamento de informação”, como “organizações flexíveis”, como “organizações democráticas”, como “organizações-trevo”, como “organizações teias de aranha”, como “circuitos ou alianças organizacionais”, como “redes globais complexas”, como “organizações curiosas”, como “organizações aprendentes ou inteligentes”, como “organizações polifónicas”, entre outras, que sugerem outros modos de encarar e gerir as organizações e os seus recursos humanos (Estêvão, 2004).

---

<sup>12</sup> As organizações fratalizadas evidenciam um dinamismo irregular e nem sempre homogéneo em todas as suas vertentes e processos internos (Estêvão, 1998).

Estas representações organizacionais propiciam uma multiplicidade de imagens à organização escolar. A escola como uma “organização plural” é um ponto de encontro entre “ vários mundos”, como “um lugar de vários mundos”: o mundo doméstico, o mundo industrial, o mundo cívico, o mundo mercantil e o mundo mundial ou transnacional (Estêvão, 2004, p.51). Atendendo a este tipo de focalização, a escola pode ser interpretada como “comunidade educativa”, ou “empresa educativa”, ou “escola cidadã”, ou “escola S.A.” ou “ organização polifônica”. O Quadro 9 explicita com maior rigor a articulação entre estas imagens e os mundos da escola.

Estêvão (2002) refere que

Ao compreender a escola como “organização fractalizada e multidiscursiva” - procurando deste modo realçar um certo grau de irregularidade ou descontinuidade internas advindas das várias lógicas de ação – e simultaneamente como “organização institucionalizada” – pretendendo sobretudo sublinhar as pressões institucionais externas (do Estado, do mercado, entre outros meios) que condicionam a ordem das escolas caracterizou a organização escolar como políptico e multidiscursivo, isto é, apresentando várias faces e várias vozes. Neste posicionamento teórico, a escola reforça-se como uma “organização compósita” (Derouet, 1989), que possibilita, a partir das lógicas de ação, várias definições da sua realidade organizacional, e que apontam, por exemplo, para a sua compreensão como predominantemente “comunidade educativa”, ou “empresa educativa”, ou “escola cidadã”, ou “escola S.A.” ou “organização polifônica.

**Quadro 9** - Imagens de escola e respetivos mundos escolares

<b>IMAGENS</b>	<b>MUNDOS</b>
Comunidade educativa	Doméstico <sup>2</sup>
Empresa educativa	Industrial
Escola cidadã	Cívico
Escola SA	Mercantil
Organização polifônica	Mundial ou transnacional

Fonte: Estêvão, 2004, p.54

Lima (1992), para a análise da escola como organização, apresenta o modo de funcionamento díptico. Esta abordagem que, convocando várias imagens, é capaz de mostrar duas faces da escola: uma que é percecionada por todos e outra que existe à “margem da lei e das normas” e que pode ser o oposto da primeira. O autor esclarece que a escola como organização não se assume exclusivamente como burocrática ou anárquica,

podendo ser inclusive as duas, percebendo-se dois planos: o plano das orientações para a ação (face B) e o plano da ação (face A). O primeiro revela a escola como organização burocrática, mecanicista, objetiva, onde a ordem e a certeza predominam. O plano da ação revela uma escola ambígua, subjetiva, balizada pela falta de articulação e pela desunião. Deste modo, a escola vai apresentando mais um lado ou outro, ou mesmos os dois em simultâneo, a o que o autor designa como modo de funcionamento díptico da escola e para o qual, a escola, vai convocando várias metáforas com relevo para a anarquia organizada e a burocracia-racional. Na senda de Lima, a ação vai-se praticando quer por referências às normas estabelecidas (normativos emanados pelo poder central), quer por infidelidades normativas com base em regras produzidas pelos próprios atores educativos em contexto escolar “a escola é vista como um “locus de produção e reprodução de orientações e regras” (1992, p.171).

Lima (2001, p.16)) destaca a contribuição de Per-Erik Ellstrom e a sua proposta de estudo que considera quatro fases das organizações escolares: o modelo racional; o modelo político; o modelo de sistema social e o modelo anárquico. A elaboração destes modelos ostenta como elementos centrais os objetivos e preferências organizacionais e as tecnologias e processos organizacionais, apresentando os objetivos e preferências organizacionais, como variáveis, a clareza e consenso partilhado *versus* falta de clareza e/ou desacordo ou conflito; e as tecnologias e processos organizacionais a transparência/clareza *versus* ambiguidade/falta de clareza (cf. Figura 6). De acordo com o índice das variáveis, possuímos como modelos extremos, com objetivos claros e consensuais e tecnologia clara, o modelo racional, e, com objetivos em conflito e tecnologia ambígua, o modelo anárquico; como modelos mistos, com objetivos em conflito mas tecnologia clara, o modelo político, e, com objetivos consensuais e tecnologia ambígua, o modelo de sistema social.

		Objetivos e preferências organizacionais	
		Claros e partilhados (consenso)	Não claros e não partilhados (conflito)
Tecnologias e processos organizacionais	Certos e transparentes	Modelo racional	Modelo político
	Incertos e ambíguos	Modelo Sistema Social	Modelo anárquico

**Figura 6** -Tipologia de modelos organizacionais segundo Per-Erik Ellstöm (1983,1984)  
(Fonte: Lima, 2001, p.17)

Lima (2001) refere que, no modelo político, destaca-se a diversidade de interesses ideológicos e objetivos não partilhados. O autor salienta neste modelo “a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo de racionalidade – a racionalidade política” (p.17). Este modelo de organizacional raramente é aplicado ao estudo da escola pública mas, em alguns momentos históricos, ressalta o autor, os elementos característicos deste modelo podem contribuir para o estudo da escola.

O modelo de sistema social apresenta os processos organizacionais mais como fenómenos espontâneos do que a intenção de ação organizacional. Para o autor, este modelo privilegia “o consenso, a adaptação ao ambiente, a estabilidade” (p.18). Tal qual o modelo político, o modelo de sistema social não é dominante nos estudos sobre a organização escolar.

O modelo racional/burocrático apresentado por Lima (2001, p.21) dá ênfase ao consenso e a clareza dos objetivos organizacionais e admite a existência de processos e tecnologias claros e transparentes. A ação organizacional é proveniente de decisões bem definidas, isto significa que a escolha é uma ação de análise racional. Neste modelo, a decisão deve ser intencional e direcionada ao alcance das finalidades propostas, tendo como suporte os meios técnicos e de conhecimento. Embora o autor não designe o modelo racional como o de exclusividade burocrático prefere chamá-lo assim, pois, como tal estuda as organizações como organizações burocráticas devido a sua tarefa e funções.

O modelo anárquico contrapõe-se ao modelo racional por apresentar objetivos que não são considerados claros e conflituantes e as tecnologias dúbias e incertas.

Para Lima (2001), o modelo anárquico apresenta três características gerais: 1) objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática; 2) falta de clareza dos processos e tecnologias e pouco compreendidos pelos membros da organização; 3) níveis de participação dos membros oscilante de uma ocasião para outra.

## 7.2. Modelos organizacionais

### 7.2.1. Modelo burocrático/racional

O quadro conceptual e teórico do modelo burocrático de organização tem sido um dos modelos mais aplicados na caracterização das escolas. Embora o modelo racional não seja exclusivo da burocracia, Lima (1998) entende designá-lo de modelo burocrático, aquele que estuda as organizações como sendo burocráticas. O modelo burocrático, concretizado na metáfora da máquina, tem origem na teoria de Weber que enfatiza os elementos formais e estruturais das organizações.

Conforme Estêvão (1998, p.178), Weber definiu a organização

como uma estrutura de órgãos e funções, como uma estrutura social formalmente organizada, como uma *entidade* que responde a um esquema ideal concebido pela direção da organização e em que a contribuição pessoal dos membros é subestimada uma vez que o seu comportamento deve refletir as posições pré-determinadas na estrutura e não tanto as suas qualidades ou a sua experiência individual. É neste sentido, então, que surge no modelo burocrático racional a necessidade de se distinguir a estrutura formal da dimensão pessoal dos seus membros, tendo em vista a definição racional das condutas na realização das metas da organização.

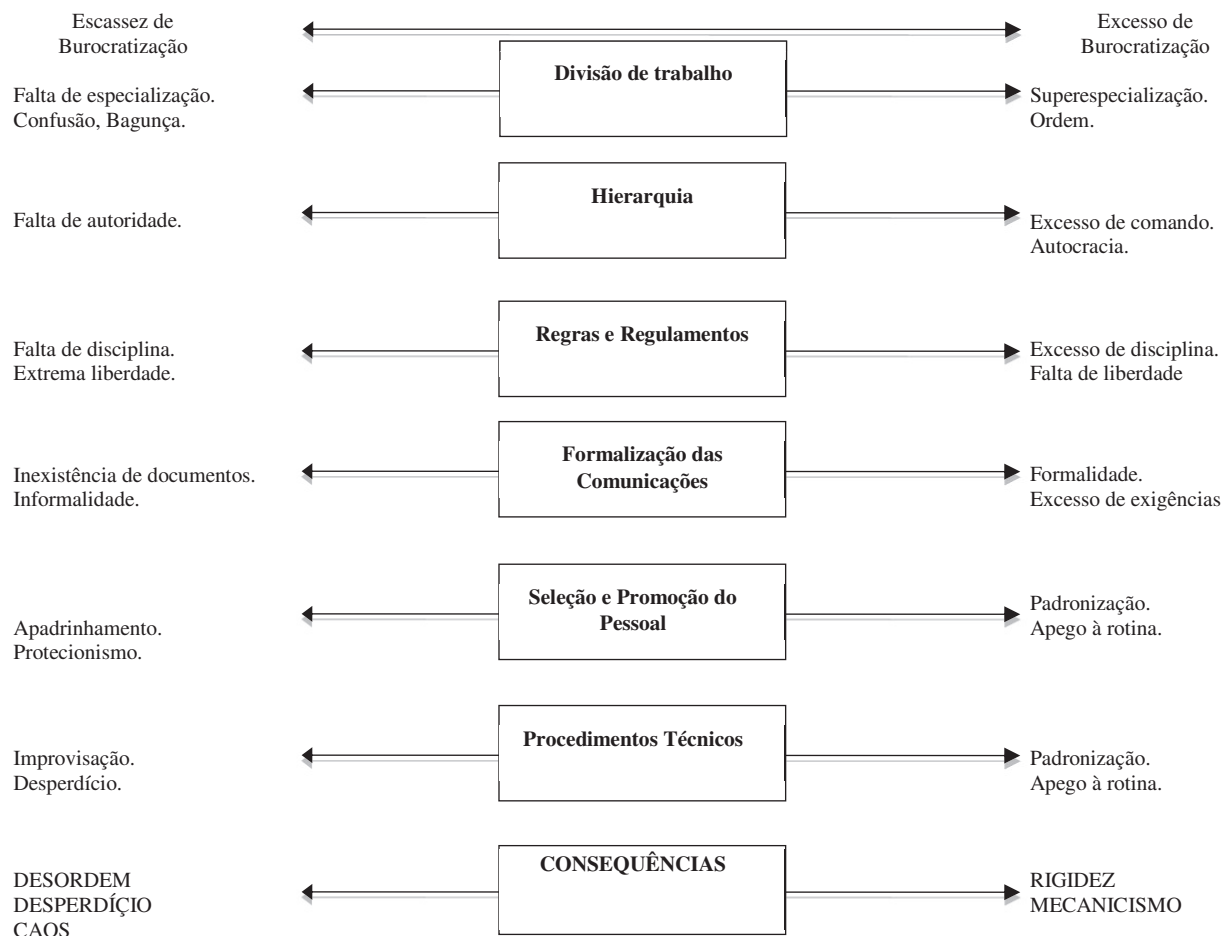
O mesmo autor (1998, p.179) refere que o modelo burocrático reforça os seguintes pressupostos:

- As organizações existirem primacialmente para prosseguirem metas pré-estabelecidas;
- De elas possuírem uma estrutura adequada às metas, ao meio, à tecnologia e aos participantes;
- De a eficiência organizacional ser tanto maior quanto maior for o constrangimento das organizações por normas de racionalidade
- De a especialização permitir altos níveis de perícia individual e *performance*
- De a coordenação e controlo serem mais facilmente realizadas através do exercício da autoridade e das regras impessoais.

O modelo burocrático atribui grande relevo à estrutura formal nas organizações. Segundo Chiavenato (2010, p.68), as características deste modelo, também designadas por dimensões da burocracia, são as seguintes: *divisão do trabalho*, a tarefa organizacional é dividida e fragmenta em cargos especializados; *hierarquia*, as relações de autoridade e responsabilidade são claramente definidas; *regras e regulamentos*, a organização define

critérios e regras para o comportamento das pessoas nas suas tarefas; *formalização da comunicação*, todas as comunicações devem ser feitas por escrito e devidamente documentadas; *competência técnica*, as pessoas são selecionadas e promovidas de acordo com o seu mérito profissional; *procedimentos técnicos*, os cargos são desempenhados através de rotinas e procedimentos técnicos previamente estabelecidos. O mesmo autor destaca que este modelo organizacional “procura impor a ordem, disciplina e padronização para lidar com os seus membros individuais (...) e conseguir a previsibilidade do comportamento da organização.”

A figura 7 elucida que, a ausência ou escassez das dimensões da burocracia, favorece a desordem e confusão, o desperdício e o caos, enquanto o excesso conduz à rigidez ao mecanicismo do comportamento organizacional. Assim, Chiavenato (2010, p.69) refere que não existe um único tipo mas uma infinidade, variando dentro de um *continuum*, que vai desde o excesso de burocratização até à ausência de burocracia. Deste modo, nas organizações, tal como a escolar, não há uma burocracia mas graus de burocratização.



**Figura 7** - Graus de burocratização das organizações (Fonte: Chiavenato, 2010, p.69)

Contudo, Chiavenato (2010, p.69-71) refere que a “burocracia está sujeita a certas anomalias de comportamento que comprometem a eficiência da organização”, como o “exagerado apego aos regulamentos, excesso de formalismo, excesso de papelatório, resistência às mudanças, despersonalização do relacionamento humano, categorização do relacionamento, superconformidade às rotinas e procedimentos, exibição de sinais de autoridade, dificuldade no atendimento ao cliente e conflitos com o público”

Citando Morgan, Silva (2006) refere que “o modelo burocrático de organização, ao privilegiar a interdependência estrutural, a alocação rígida de funções, as cadeias de comando e as linhas de autoridade, admite um funcionamento rotineiro e uma ordem conformista reforçada por mecanismos de coação que mantêm a obediência às regras.” O mesmo autor refere que as características burocráticas das organizações educativas são a legalidade, a hierarquia, a racionalidade, a impessoalidade e a especialização.

Ao nível do carácter legal das normas e regulamentos estabelecidos previamente por escrito, sendo, também, exaustivos porque abrangem todas as áreas da organização, enquadrando as ocorrências dentro de um esquema definido, capaz de regular tudo o que ocorre dentro da organização (Chiavenato, 2010, p.69). A escola possui diversos os documentos estruturantes que refletem esta característica, nomeadamente, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, o Plano Educativo e Desenvolvimento Curricular, que evidenciam a definição de competências dos diferentes órgãos e atores educativos, a organização e modo de funcionamento da escola, e, o conjunto de orientações para o melhor funcionamento da organização escolar. A escola evidencia um carácter formal das comunicações pois, as regras, decisões e ações administrativas são formuladas e registadas por escrito, de forma a proporcionar documentação e comprovação adequadas, bem como assegurar a interpretação unívoca das comunicações (Chiavenato, 2010, p.69). Em consonância, Costa (1998, p.39) menciona que existe uma “obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania)”.

Neste contexto, (Lima, 1998, 2001), salienta que dentro da escola procede-se, inúmeras vezes, a interpretações da lei que acabam por incorrer em infidelidades normativas<sup>13</sup>, por harmonia ao normativismo burocrático, pois, o órgão de gestão produz documentos que torna norma algo que não está legislado. O autor considera que a escola será um “*locus* de reprodução normativa” bem como um “*locus* de produção de orientações e de regras” sendo,

---

<sup>13</sup> Lima (1998, 2001) menciona a existência de marcas de desconexão relativa entre estruturas e ações e, entre orientações políticas e práticas, a que chama de fenómenos de ‘infidelidade normativa’.

portanto, “uma instância auto-organizada para a produção de regras e para a tomada de decisões” e não só “uma instância hetero-organizada para a reprodução” (2001, p.63-64).

Segundo Chiavenato( 2010, p.69), na escola existem claramente definidos os cargos, segundo um princípio de hierarquia. O trabalho efetuado por elementos de cargo inferior é controlado e supervisionado por um seu superior (órgão de gestão), o que reflete o poder de controlo inerente ao cargo de forma a verificar o cumprimento das orientações. Inerente a esta característica está a impessoalidade, caracterizada pela distribuição de tarefas de acordo com os cargos e segundo critérios definidos. Os cargos são permanentes, os seus ocupantes substituem-se neles com o tempo. As relações dentro da burocracia não são entre pessoas, mas entre ocupantes de cargos.

A burocracia é um modelo organizacional onde é nítida a divisão de atividades inerentes a cada cargo, o que exige uma preparação especial por parte dos seus membros. Assim, a eficácia da organização depende da perícia administrativa dos funcionários em cada função.

No que concerne, à característica da racionalidade, a ação organizacional restringe-se a regras legais que produzem a uniformidade de procedimentos, facilitando a realização dos objetivos e moldando a estrutura da organização. Costa (1998, p.39) refere que se verifica uma “atuação rotineira (comportamentos estandardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis” além de uma “pedagogia uniforme” traduzida na mesma organização pedagógica, nos mesmos conteúdos disciplinares, nas mesmas metodologias para todas as situações bem como numa “conceção burocrática da função docente”. Na mesma senda, Chiavenato (2010, p.68) acrescenta que as “atividades são executadas de acordo com as rotinas e procedimentos técnicos previamente estabelecidos”.

Chiavenato (2010, p.69) realça que a consequência desejada da burocracia é a previsibilidade do comportamento dos seus membros, o que resulta dizer que, na escola, todos deverão comportar-se de acordo com as normas e regulamentos emanados superiormente de forma a prever todas as ocorrências e rotinizar a sua execução para que a máxima eficiência seja alcançada.

Segundo Silva (2006), este modelo organizacional ajuda muito pouco a analisar a ação estratégica dos atores educativos que são, afinal, os que asseguram a dinâmica organizacional que nem sempre é o reflexo direto das determinações da estrutura formal.

Conforme Lima, o modelo burocrático concentra-se no estudo das “versões oficiais da realidade”, ignorando que “as coisas que não são o que parecem ser” (1998., p.77), pelo que, além do estudo da estrutura formal, importa alarga-lo à rede informal das organizações.

O autor refere que

O estudo daquilo que acontece nas organizações, designadamente na escola, mais do que o estudo daquilo que é suposto acontecer, ou que deve acontecer, tem evidenciado um certo grau de desconexão, ou de disjunção, entre o modelo burocrático racional e a realidade (...) (1998, p.77).

No entanto, Lima (1998) refere que a análise da organização escolar não deve ser restrita à perspetiva burocrática pois a realidade evidencia-se mais refletida do que reflexiva, mais emoção do que racionalidade e mais caótica do que sistemática. Desta forma

onde se espera encontrar a racionalidade e o planeamento rigoroso, encontra-se, por vezes, uma realidade bem diferente, embora frequentemente envolta pela retórica da racionalidade, isto é, pelo emprego retrospectivo da racionalidade, ou pela racionalidade *a posteriori*, como forma de legitimação, da procura de argumentos, depois da tomada de decisões (Lima, 1998, p.78).

Em qualquer organização e, em especial a escolar, pode ser parcialmente anárquica, onde se encontram três tipos de ambiguidade, designadamente, objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos, com uma intencionalidade organizacional problemática; processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização; participação fluida, do tipo *part-time*, em que o envolvimento dos atores varia de um momento para o outro, quer no tempo quer no esforço dedicado a diferentes áreas (Costa, 1996; Lima, 1998, 2001; Ellström, 2007). Contudo, Lima (1998) alerta para o facto de a imagem de anarquia organizada não envolver um juízo de valor ou uma apreciação negativa, embora a expressão possa, à primeira vista, sugerir-lo, nem sequer se assume como modelo explicativo de todas as organizações, e, de todas as partes componentes de uma organização. Segundo Lima (2001, p.32) a imagem da anarquia organizada é a que melhor as caracteriza, tendo encontrado uma liderança menos autocrática e mais *laissez-faire* e, sobretudo uma ‘lógica de confiança’, ou uma ‘presunção de competência’.

Segundo Costa (1998), o conceito de anarquia organizada surge como uma metáfora que permite visualizar um conjunto de dimensões que podem ser encontradas nas organizações escolares, destacando as seguintes:

a escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; o seu modo de funcionamento apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida, a tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do

amontoamento de problemas, soluções e estratégias; um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados; as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (...) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e ambiguidade organizacionais; diversos processos organizativos desenvolvidos na escola (planificação, tomada de decisões, avaliação, certificação), mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência organizacionais, assumem um carácter essencialmente simbólico (p.89-90).

De acordo com Ellström (2007, p.454), uma implicação importante da visão anárquica das organizações é a assumida falta de intencionalidade da ação organizacional. Em conformidade com Cohen (1972) esta situação é descrita pela metáfora do ‘caixote do lixo’ ou ‘*garbage can*’. Na perspetiva do mesmo autor, as “oportunidades para a solução de problemas organizacionais e para as decisões são vistas como caixotes do lixo dentro dos quais questões, problemas e soluções são despejados pelos participantes” (2007, p.454). Para Lima (1998, p.82), a aplicação desta metáfora tem a vantagem de chamar a atenção para a falta de intencionalidade de certas ações organizacionais e de contrapor ao modelo burocrático um outro modelo no qual as soluções resultam de um conjunto de elementos relativamente independentes e desligados uns dos outros, ou mesmo de elementos acidentais.

Em consonância com esta perspetiva, Costa (1996, p.94) refere que a abordagem da anarquia organizada, através da metáfora ‘caixote do lixo’, constitui um desafio aos pressupostos da ordem e da racionalidade do modelo racional burocrático, ao recusar a conceção hierárquica das decisões e da autoridade na escola. Realça que esta imagem não pretende caracterizar todos os processos nas organizações mas romper com o carácter exclusivo do modelo burocrático de racionalidade e com a ideia de que só é possível agir segundo um circuito sequencial (identificação do problema, definição, seleção da solução, implementação e avaliação).

### **7.2.2. Modelo político**

O desenvolvimento das abordagens políticas no estudo das organizações representou uma oportunidade para uma deslocação da análise organizacional, fazendo emergir

conceitos anteriormente postos à margem, como a diversidade de objetivos, interesses<sup>14</sup>, conflitos<sup>15</sup> e poder<sup>16</sup>. Estes conceitos de interesse, conflito e poder são essenciais à metáfora política da organização.

Canavarro (2000) define interesses, conflito e poder da seguinte forma:

Os interesses podem ser vistos como sendo derivados de aspetos cognitivos e afetivos (valores, expectativas, objetivos) e acabam por orientar a nossa atividade para uma determinada direção, constituindo esta a sua força no processo de relação do indivíduo com o meio. (...) O estabelecimento de alianças promove o aparecimento de rivalidades fruto de oposições entre grupos por diversidade e incompatibilidade de interesses. A nossa orientação pode colidir com a orientação dos outros ou vice-versa e decorre deste jogo de posições, determinado pelos interesses, parte da política organizacional. Por outro lado, num contexto interpessoal as pessoas aproximam-se por afinidade de interesses e podem unir-se estabelecendo alianças e coligações que permitem o alcance de objetivos comuns. O conflito decorre da colisão de interesses. (...) Muitos conflitos tendem a enraizar-se no funcionamento duma determinada organização, a institucionalizar-se, a fazer parte da cultura da organização. (...) Como fontes de poder, podemos enunciar, no seguimento de Morgan (1983, 1986, 1990), a autoridade formal (...), o controlo do saber numa área vital para o funcionamento da organização num determinado momento (...) e a utilização da estrutura organizacional e das normas, tais como regulamentos (...). O poder de um indivíduo sobre a organização ou no interior desta reflete uma dependência da mesma relativamente à ação individual que se torna ainda mais verdadeira ou acentuada quando um indivíduo dispõe de controlo sobre áreas vitais para o funcionamento da organização, seja um recurso, um conjunto de conhecimento, um saber técnico, um conjunto de pressupostos legais ou uma proximidade física relativamente daqueles que decidem (p.75-77).

Conforme Costa (1998), os modelos políticos de organização perfilam-se segundo um conjunto de indicativos que caracterizam a organização escolar: a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é similar ao das situações políticas existentes nos

---

<sup>14</sup> Podemos definir “interesses” como “um conjunto complexo de predisposições que envolvem objetivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir numa e não noutra direção”. (Morgan, 1996:153).

<sup>15</sup> Podemos definir “conflitos” como “situações de colisão de interesses, e podem ser institucionalizados ou ignorados nas regras formais ou informais do sistema político escolar» (Afonso, 1994:37). Segundo Morgan (1996), “o conflito aparece sempre que os interesses colidem (...) pode ser pessoal, interpessoal ou entre grupos rivais e colisões. Pode ser construído dentro das estruturas organizacionais, nos papéis, nas atitudes e nos estereótipos, ou surgir em função de recursos escassos. Pode ser explícito ou implícito. Qualquer que seja a razão e qualquer que seja a forma que assuma, a sua origem reside em algum tipo de divergência de interesses percebidos ou reais” (Morgan, 1996:159-160).

<sup>16</sup> Podemos definir “poder” como “o meio através do qual os conflitos de interesses são, afinal, resolvidos em última instância. O poder influencia quem consegue o quê, quando e como” (Morgan, 1996:163).

contextos macrossociais; os estabelecimentos de ensino são constituídos por uma multiplicidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências variadas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder; os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influem em toda a atividade organizacional; as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação; e interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

Neste contexto, Estêvão (1998) refere que nas organizações escolares, em menor grau nos estabelecimentos de educação privados, o modelo político deixa antever as tensões e oposições no seio da organização, a frouxa articulação da estrutura organizacional, as relações de poder e os conflitos de interesse que se estabelecem como elementos propícios à dinâmica e mudança organizacional. Deste “jogo político”, notório sobretudo em situações de mudança onde se apresentam escolhas entre diferentes fações, entre os agentes educativos na defesa de interesses ou coligações de interesses, resultam ganhos de poder na organização. A orgânica da escola não permite aos indivíduos ou grupos ganhos materiais, mas sim ganhos em termos de influências, estatuto e prestígio.

Morgan (1996) defende que a metáfora política ajuda a encontrar uma forma de ultrapassar as limitações da ideia de que as organizações são funcionalmente sistemas integrados, tendo em conta, sobretudo, as tensões desintegradoras que se abrem em torno dos diversos conjuntos de interesses sobre os quais a organização se estrutura. Para além disso, politiza a compreensão do comportamento humano nas organizações e encoraja a reconhecer as implicações sociopolíticas dos diferentes tipos de organização e dos papéis que estas desempenham na sociedade.

Canavarro (2000, p.82) sustenta que “a abordagem política chama a atenção para o conceito de negociação ao qual faz apelo para explicar modalidades de relacionamento interpessoal no quadro organizacional”. O mesmo autor, citando Morin (1991), refere que a aptidão para liderar se encontra ligada à capacidade de negociação, à capacidade de satisfazer os objetivos dos outros, ou de transmitir essa possibilidade ou ilusão, satisfazendo os objetivos próprios. Esta forma de lidar com as situações organizacionais, saber negociar, torna-se importante para qualquer indivíduo e para qualquer organização. De acordo com o mesmo autor, a negociação pode ser entendida como uma relação onde os interlocutores

detêm poder um sobre o outro (ainda que distribuído na relação de forma desigual) e, será com base nessa assimetria de poder que se estabelece uma partilha do mesmo que dá corpo a um entendimento.

O mesmo autor sustenta que

Se numa organização o conflito é uma realidade presente, que deverá ser assumida como tal, a negociação assume um estatuto idêntico porque também exprime uma modalidade importante da relação. Desta forma a negociação deve ser assumida, no plano de análise e da leitura do funcionamento organizacional, como uma realidade organizacional e como uma competência a valorizar no plano mais prático desse mesmo funcionamento (p.83).

Em suma, se os modelos burocráticos nos remetem para uma cultura integradora, os modelos políticos situam-se em polos contrários visto que cada membro da organização (individualmente ou em grupos) procura na “arena política” encontrar argumentos que favoreçam a sua posição e fortaleçam os seus propósitos no “jogo” organizacional, abrindo caminho a uma diferenciação cultural.

## **PARTE II – Análise reflexiva – A AVALIAÇÃO EXTERNA NA ESB**

### **1. Contextualização**

Conforme Azevedo (2009, p.14), “a avaliação externa das escolas constitui uma oportunidade para cada escola se (re)conhecer, refletir, desenvolver uma racionalidade própria e melhorar o seu desempenho, pretendendo simultaneamente a melhoria e a prestação de contas, no quadro da promoção de uma ética profissional assente na responsabilidade e do fomento da participação social na vida da escola”. Neste contexto, considera-se relevante compreender a sua influência na dinâmica organizacional da escola. Para o efeito, é fundamental, independentemente da divergência quanto ao processo, aos métodos e aos objetivos, conhecer/compreender efetivamente o contexto de cada escola, o que implica conhecer a sua natureza e as suas especificidades.

De modo a proceder à análise do efeito da avaliação externa na escola ESB, adotou-se como ponto de partida a seguinte questão: Qual o impacto da atividade de avaliação externa de escolas na ESB?

Para dar resposta a esta questão, e procurando a relação entre os resultados obtidos na avaliação externa da IGE, e as mudanças ocasionadas nos domínios de análise do quadro de referência nos dois ciclos avaliativos, optou-se por analisar as asserções indicadas nos relatórios elaborados pela IGEC nos dois ciclos avaliativos, identificar as ações de melhoria promovidas pela escola, e identificar o contributo dessas ações de melhoria na qualidade da escola.

### **2. Metodologia**

Neste trabalho foram selecionados e analisados vários documentos que permitiriam responder à questão de partida, nomeadamente:

- Atas do Conselho Pedagógico de 2012/2103, 2013/2014 e 2014/2015;
- Atas dos Departamentos Curriculares;
- Relatórios da Avaliação Externa de Escolas realizados em 2008 e 2013;
- Plano de Melhoria de 2012/2013;
- Plano de Melhoria IGE como resposta às asserções da AEE em março de 2013;
- Relatórios da Avaliação Interna 2013 e 2014.

O paradigma considerado foi o interpretativo, pois baseia-se numa realidade subjetivada, que assenta no ponto de vista do investigador. O investigador é o principal

“instrumento” de recolha de dados e, por isso, a qualidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, integridade e do seu conhecimento (Vilelas, 2009).

### 3. Caracterização Geral da Organização Escolar

A ESB, criada pela Portaria 790/86 de 31/12, publicada no Diário da República – I Série nº 300, funciona desde 1 de Outubro de 1986 e localiza-se na margem esquerda do Cávado, numa zona com forte tradição rural, embora com expansão de pequenas e médias empresas nas áreas têxtil e calçado. A maioria dos alunos é oriunda desta margem sul do rio, sendo apenas cerca de 3% dos alunos oriundos da outra margem.

#### 3.1. Contexto socioeconómico

A ESB situa-se numa zona tipicamente rural, numa área pedagógica marcadamente rural, e económica e socialmente desfavorecida, na qual os alunos apresentam poucas expectativas relativamente à sua valorização pessoal e progressão de estudos.

#### 3.2. Habilitações Académicas dos pais

A grande maioria dos pais apresenta níveis de escolaridade muito baixos, situando-se a esmagadora maioria pelo sexto ano de escolaridade.

**Quadro 10 - Habilitações Académicas dos Pais dos alunos**

**Número de Alunos por Filiação - Habilitações 2015/2016**

	Básico			Secundário			Total
	Mãe	Pai	Total	Mãe	Pai	Total	
<b>Mestrado</b>				1	1	2	<b>2</b>
<b>Licenciatura</b>	8	5	13	13	11	24	<b>37</b>
<b>Bacharelato</b>					1	1	<b>1</b>
<b>Secundário</b>	21	18	39	44	37	81	<b>120</b>
<b>Básico (3º ciclo)</b>	29	31	60	60	55	115	<b>175</b>
<b>Básico (2º ciclo)</b>	72	75	147	105	107	212	<b>359</b>
<b>Básico (1º ciclo)</b>	19	19	38	42	47	89	<b>127</b>
<b>Sem Habilitações</b>				1		1	<b>1</b>
<b>Formação Desconhecida</b>	27	27	54	162	171	333	<b>387</b>
<b>Outra</b>				3	3	6	<b>6</b>
<b>Total</b>	<b>176</b>	<b>175</b>	<b>351</b>	<b>431</b>	<b>433</b>	<b>864</b>	<b>1215</b>

Fonte: MISI, DGEEC

#### 3.3. Categorias Profissionais

A maioria dos pais desempenham atividades profissionais no sector primário basicamente da indústria do vestuário, da construção e do comércio local.

## Quadro 11 - Tabela de categorias de profissões Mães e dos Pais dos Alunos

### Número de Alunos por Filiação - Profissão 2014/2015

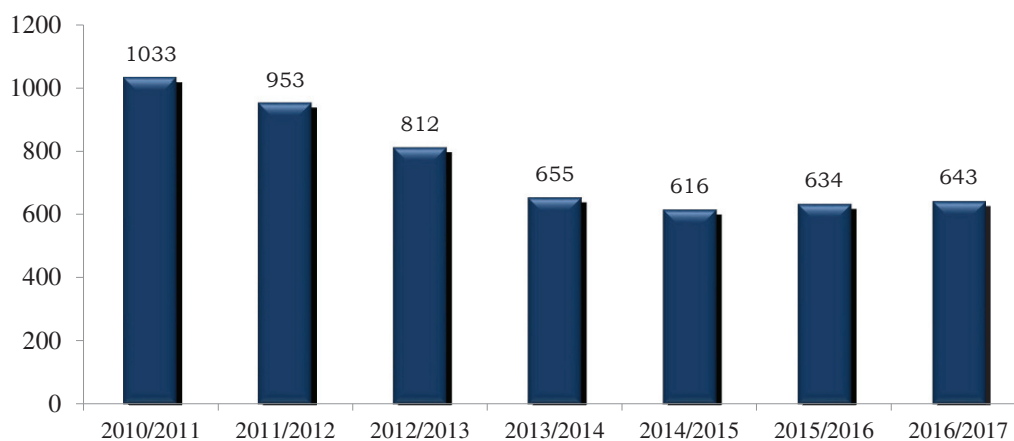
	Básico			Secundário			Total
	Mãe	Pai	Total	Mãe	Pai	Total	
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes superiores da Administração Pública, de organizações espe	1		1				1
Diretores de produção e de serviços especializados	1	1	2		3	3	5
Diretores de hotelaria, restauração, comércio e de outros serviços	5	14	19	13	24	37	56
Especialistas das ciências físicas, matemáticas, engenharias e técnicas afins	2	3	5		1	1	6
Profissionais de saúde	1		1	3		3	4
Professores	1	1	2	3	2	5	7
Especialistas em finanças, contabilidade, organização administrativa, relações públicas e comerciais				1	1	2	2
Especialistas em tecnologias de informação e comunicação (TIC)		1	1				1
Especialistas em assuntos jurídicos, sociais, artísticos e culturais	1	1	2		2	2	4
Técnicos e profissões das ciências e engenharia, de nível intermédio					3	3	3
Técnicos e profissionais, de nível intermédio da saúde				1	1	2	2
Técnicos de nível intermédio, das áreas financeira, administrativa e dos negócios	4	1	5	1	4	5	10
Técnicos de nível intermédio dos serviços jurídicos, sociais, desportivos, culturais e similares	1		1	1	1	2	3
Técnicos das tecnologias de informação e comunicação					1	1	1
Empregados de escritório, secretários em geral e operadores de processamento de dados	1		1	11	1	12	13
Pessoal de apoio direto a clientes	1	1	2		2	2	4
Operadores de dados, de contabilidade, estatística, de serviços financeiros e relacionados com o registo	5	1	6	5	1	6	12
Outro pessoal de apoio de tipo administrativo				2	3	5	5
Trabalhadores dos serviços pessoais	9	4	13	9	6	15	28
Vendedores	1	6	7	6	4	10	17
Trabalhadores dos cuidados pessoais e similares	3		3	13	1	14	17
Pessoal dos serviços de proteção e segurança		1	1		4	4	5
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e produção animal, orientados para o mercado	2	5	7	2	10	12	19
Agricultores, criadores de animais, pescadores, caçadores e coletores, de subsistência				4	4	8	8
Trabalhadores qualificados da construção e similares, exceto eletricista	1	18	19		48	48	67
Trabalhadores qualificados da metalurgia, metalomecânica e similares		3	3		19	19	22
Trabalhadores qualificados da impressão, do fabrico de instrumentos de precisão, joalheiros, artesãos e similares		1	1	1	4	5	6
Trabalhadores qualificados em eletricidade e em eletrónica		3	3		10	10	13
Trabalhadores da transformação de alimentos, da madeira, do vestuário e outras indústrias e artesanato	68	24	92	126	54	180	272

Operadores de instalações fixas e máquinas	1	7	8	6	20	26	<b>34</b>
Condutores de veículos e operadores de equipamentos móveis		13	13		17	17	<b>30</b>
Trabalhador de limpeza				4		4	<b>4</b>
Trabalhadores não qualificados da agricultura, produção animal, pesca e floresta		1	1	3	5	8	<b>9</b>
Trabalhadores não qualificados da indústria extrativa, construção, indústria transformadora e transportes		6	6		6	6	<b>12</b>
Assistentes na preparação de refeições	1		1	3		3	<b>4</b>
Vendedores ambulantes (exceto de alimentos) e prestadores de serviços na rua		3	3	2	3	5	<b>8</b>
Trabalhadores dos resíduos e de outros serviços elementares					2	2	<b>2</b>
Outra	62	50	112	217	169	386	<b>498</b>
<b>Total</b>	<b>172</b>	<b>169</b>	<b>341</b>	<b>437</b>	<b>436</b>	<b>873</b>	<b>1214</b>

Fonte: MISI, DGEEC

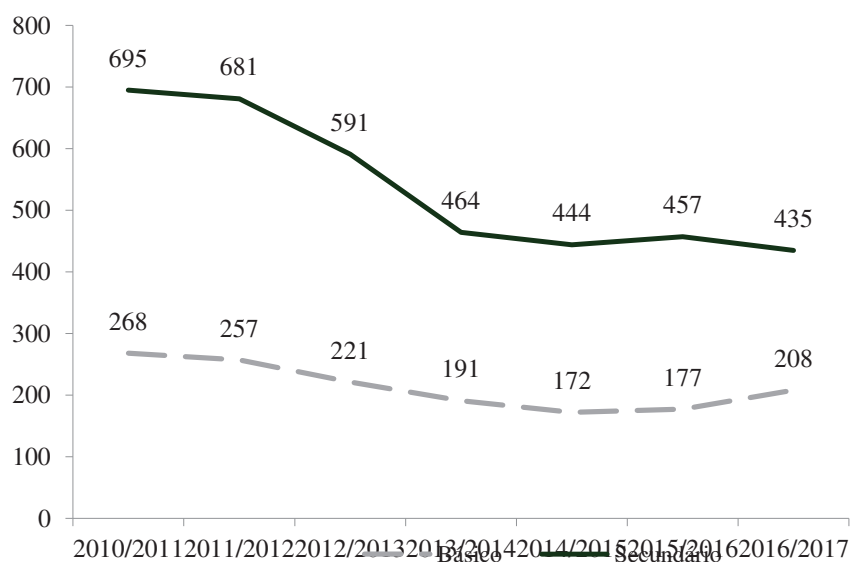
### 3.4. Caracterização da Comunidade Educativa

#### População Discente



Fonte: MISI, DGEEC

Gráfico 1 - População Discente



Fonte: MISI, DGEEC

Gráfico 2 - População Discente – Ensino Básico e Ensino Secundário

### Quadro 13 - Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Ano Letivo	Alunos com NEE
2012/2013	16
2013/2014	17
2014/2015	17
2015/2016	20
2016/2017	24

Fonte: MISI, DGEEC

#### Pessoal Não Docente

O pessoal não docente é composto por 33 elementos, dos quais, 26 são assistentes operacionais, seis assistentes técnicos e um chefe de administração escolar. A totalidade destes trabalhadores tem contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado e 94% têm 10 ou mais anos de serviço.

#### População Docente

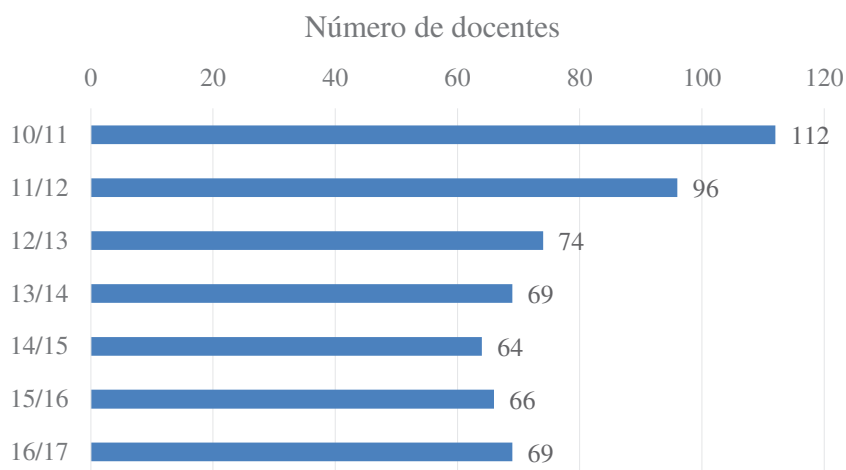


Gráfico 3 - População Docente

### 3.5. Estrutura Organizacional e funcional

A direção, administração e gestão do agrupamento, em conformidade com o Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril, é assegurada pelos seguintes órgãos: Conselho Geral; Diretor; Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

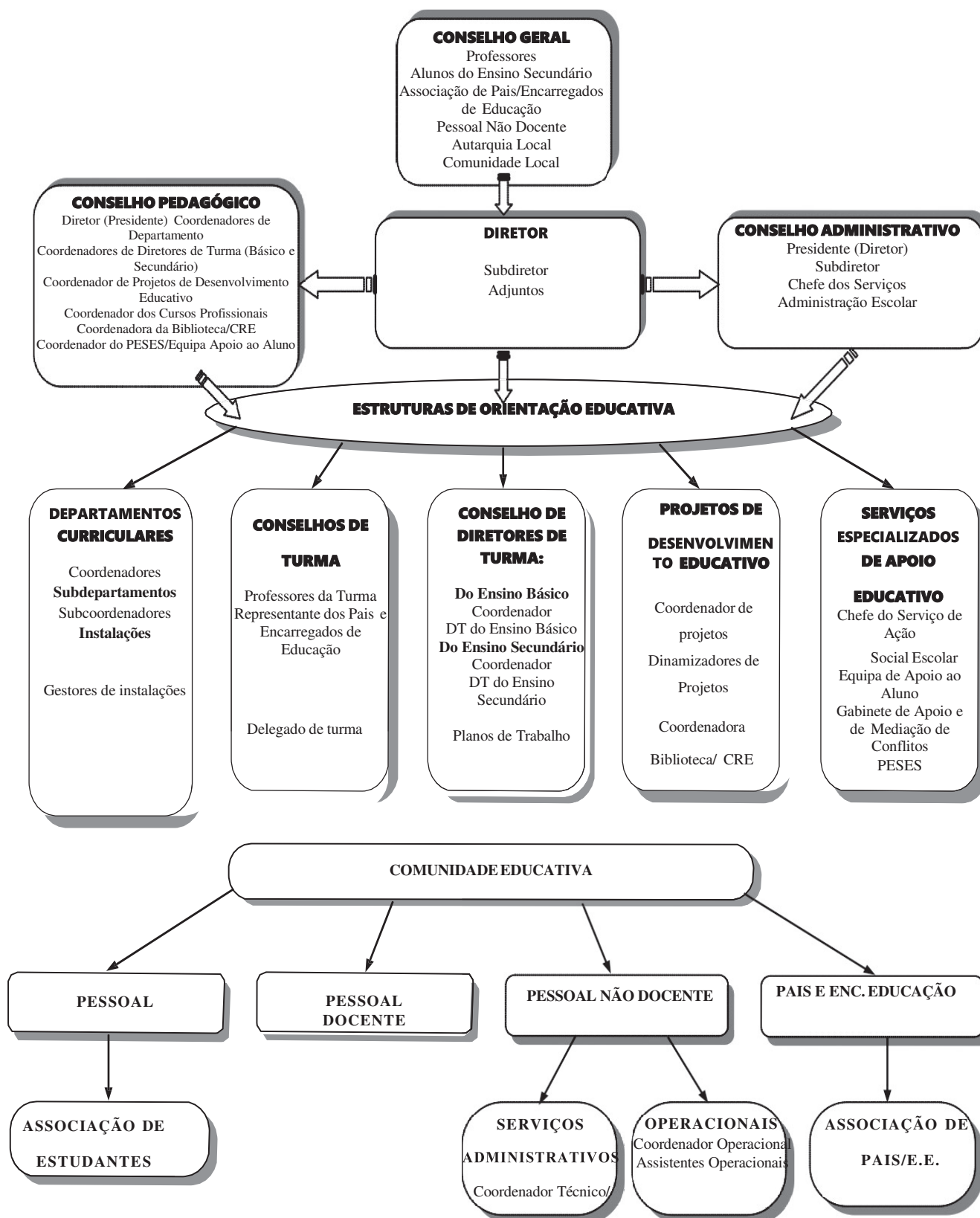
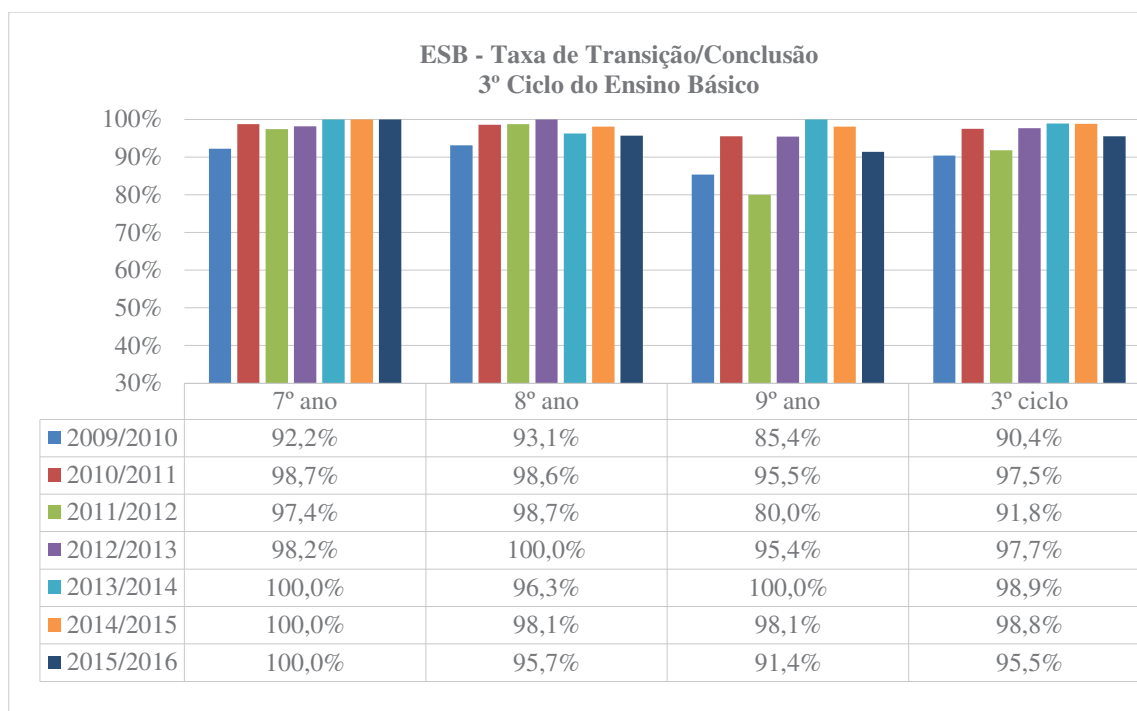
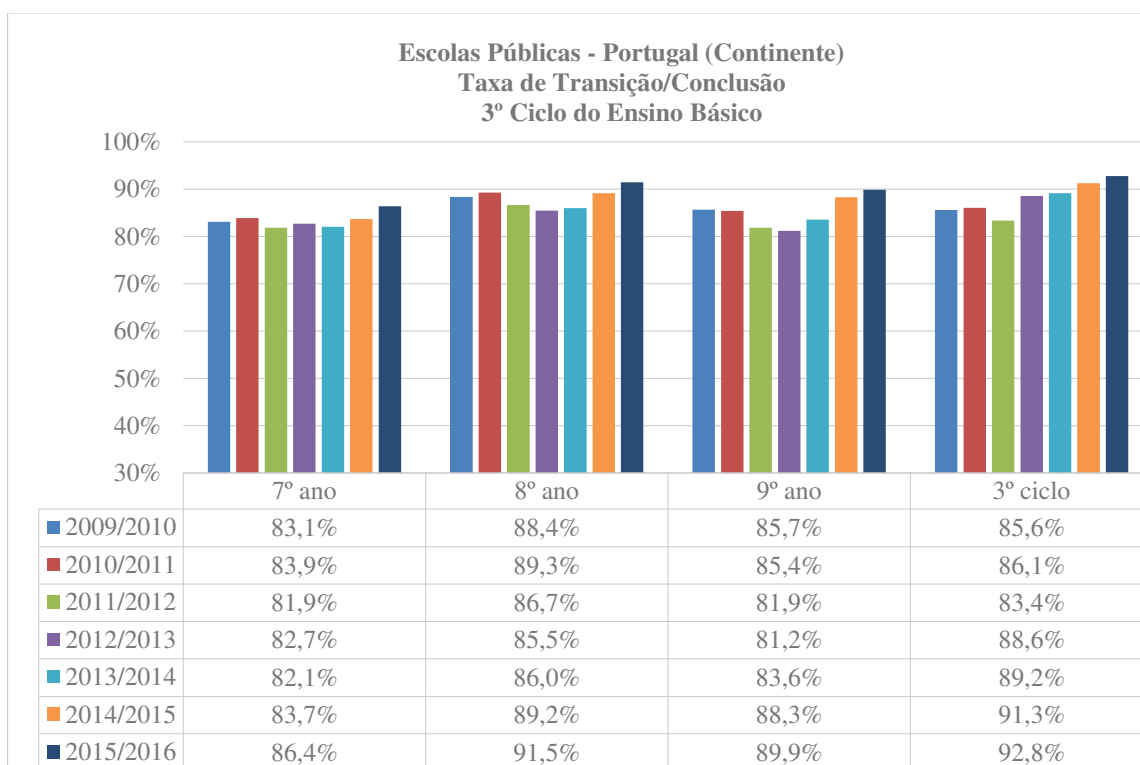


Figura 8 - Organograma

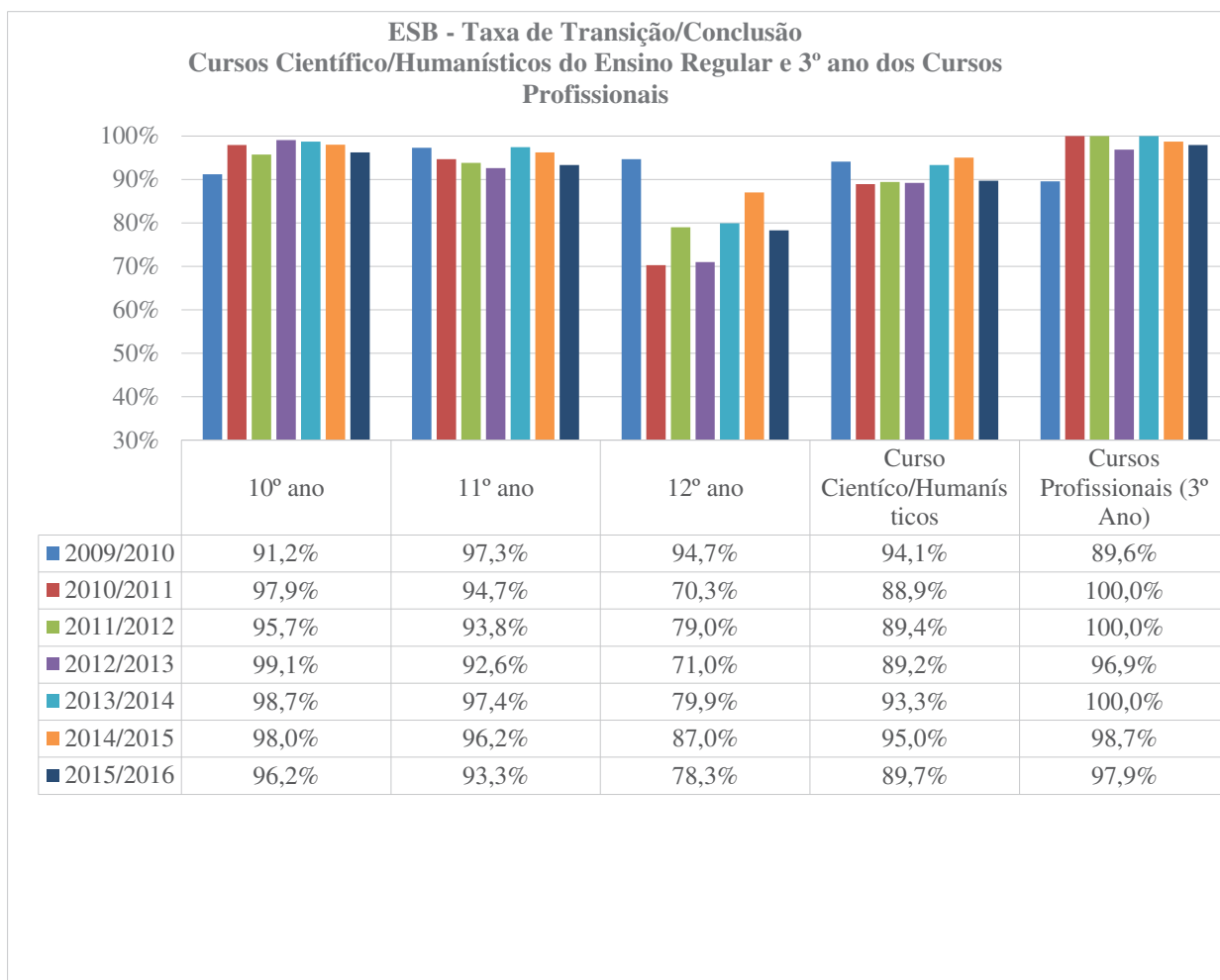
### 3.6. Resultados académicos



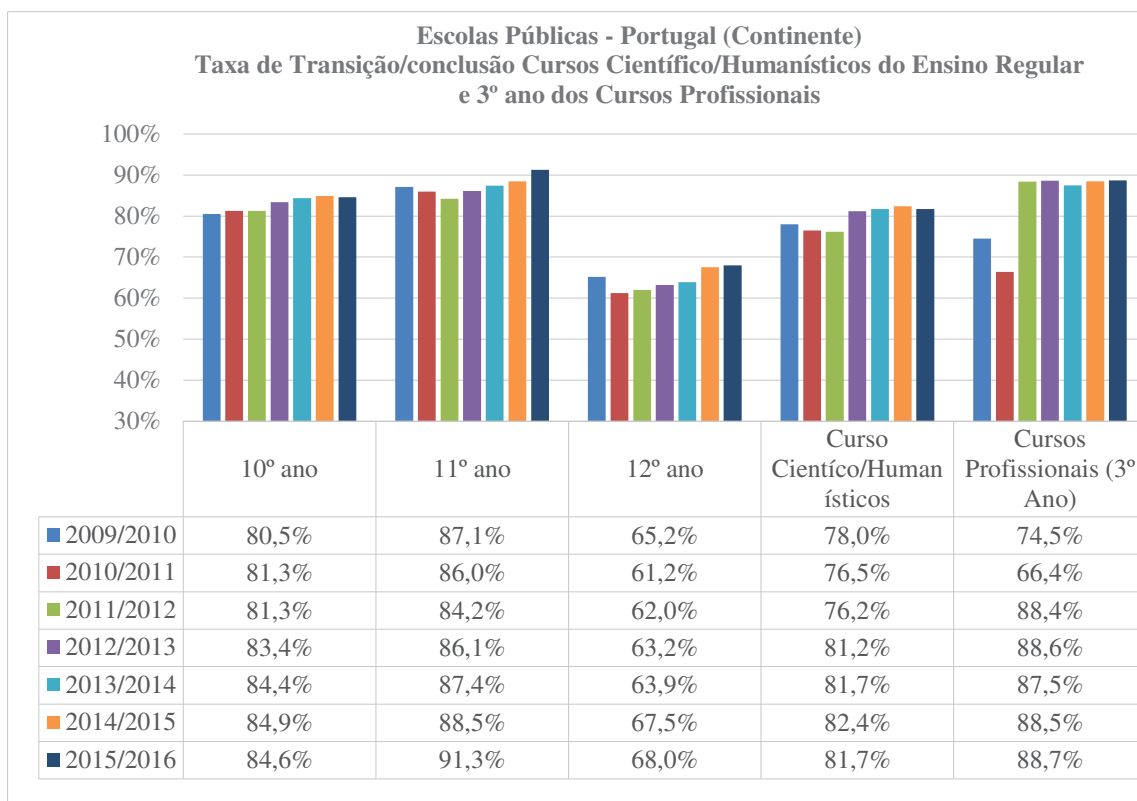
**Gráfico 4 - Taxas de Transição/Conclusão – Ensino Básico**



**Gráfico 5 - Taxas de Transição/Conclusão – Ensino Básico (Portugal continental)**



**Gráfico 6 - Taxas de Transição/Conclusão – Cursos Científico/Humanísticos do Ensino Regular e 3º ano dos Cursos Profissionais**



**Gráfico 7 - Taxas de Transição/Conclusão – Cursos Científico/Humanísticos do Ensino Regular e 3º ano dos Cursos Profissionais (Portugal continental)**

Fonte: MISI, DGEEC

### 3.7. Sistema de Avaliação

O processo de avaliação interna na ESB teve o seu início no ano letivo 2005/2006, mas é no ano letivo 2006/2007, sob iniciativa e coordenação do presidente do Conselho Executivo, que é constituída a Comissão de Autoavaliação (CAA) que procurou implementar esta prática com um horizonte temporal de três anos. Este grupo de trabalho delineou como objetivo central a realização de um diagnóstico do funcionamento e do desempenho da organização e dos grupos.

2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
		AE (1º ciclo)				AE (2º ciclo)			
CAA					CAA apoiada pelo PAR				
					PM				

CAA (Comissão de Autoavaliação da escola); AE (Avaliação Externa pela IGEC); PAR (Projeto de Avaliação em Rede) PM (Plano de Melhoria).

**Figura 9** - Cronograma dos processos de Avaliação e de Melhoria da escola

### 4 - Avaliação Interna

O processo de avaliação interna na ESB teve o seu início no ano letivo 2005/2006, mas é no ano letivo 2006/2007, sob iniciativa e coordenação do presidente do Conselho Executivo, que é constituída a Comissão de Autoavaliação (CAA) que procurou implementar esta prática com um horizonte temporal de três anos. Este grupo de trabalho delineou como objetivo central a realização de um diagnóstico do funcionamento e do desempenho da organização e dos grupos que a constituem, de modo a identificar os pontos fracos e os fortes.

No ano letivo 2008, o trabalho desenvolvido pela CAA foi alvo de análise e avaliação pelo Grupo de Trabalho (GT) da IGE, tendo sido enfatizado pelos elementos desta organização como um ponto nevrálgico relativamente ao processo desenvolvido, nomeadamente, a ausência da identificação sistemática dos pontos fracos e fortes da instituição, apesar da CAA considerar que existia uma cultura de melhoria sustentada através da análise dos relatórios intermédios e finais do plano anual de atividades, dos resultados escolares trimestrais e anuais, da avaliação do projeto educativo e do projeto curricular de escola, dos apoios educativos e dos planos de recuperação e acompanhamento. A CAA considerava ainda que estas estratégias permitiam implementar mudanças, com consequências benéficas na prestação da escola. A CAA também elaborava os planos de melhoria, que embora evidenciassem os pontos negativos, não eram suportados por planos de ação claramente direcionados, limitando-se a uma apresentação das orientações.

A avaliação externa realizada pelo GT no ano 2008/2009 apresentou o diagnóstico no qual o domínio da avaliação interna da escola ostentava mais debilidades. Nesse mesmo ano, após reflexão sobre os dados apresentados no relatório do IGE, a CAA desenvolveu um trabalho baseado no modelo simplificado do IGE, colocando de parte o modelo orientador do CAF, seguido até então pela comissão de autoavaliação, designadamente o Guião para a autoavaliação do desempenho do Instituto Nacional de Administração (INA).

Ajustando às exigências do GT da IGE, a comissão ficou mais atenta à elaboração do quadro SWOT e à construção de um plano de melhoria estruturado, constituído por vários itens: as metas, a calendarização, a designação dos responsáveis e os critérios de sucesso. Neste trabalho, também existiu a necessidade imperiosa de limitar o campo de análise, o que conduziu à adoção de uma nova estratégia de atuação e à avaliação de apenas um domínio por cada ano letivo. Nesse ano, e dando cumprimento ao plano inicial, procedeu-se análise da avaliação do domínio da Gestão dos Recursos Humanos, com recurso a entrevistas do tipo painel, aos professores e assistentes operacionais.

Com a remodelação do modelo de avaliação da biblioteca escolar, no ano letivo de 2009/2010, e sendo este modelo um instrumento criado pelo Gabinete RBE para que as bibliotecas possam, de uma forma estruturada e fundamentada, realizar a avaliação da sua ação e definir estratégias de melhoria e desenvolvimento das suas práticas nos diferentes domínios de atuação, foi escolhido como domínio a avaliar a ação do Centro de Recursos

Educativos/Biblioteca Escolar (CRE/BE). Neste processo, recorreu-se ao modelo criado pelo RBE para o efeito, usando, a par da aplicação de outras técnicas e meios de obtenção de informação, um conjunto de instrumentos de recolha de dados, entre os quais se integravam diversos inquéritos por questionário, grelhas de observação de competências e listas de verificação. Foi realizada a análise SWOT e conseqüente plano de melhoria. Nesse mesmo ano, a CAA culminou o seu trabalho com a apresentação de uma análise simplificada ao funcionamento geral da escola, de acordo com os domínios previstos no decreto-lei nº. 31/2002.

A partir do ano letivo 2010/2011, para além da reformulação do grupo de trabalho da CAA (de cinco para dez elementos), a escola adotou o modelo da Escola XXI com o objetivo de preparar a entrada no modelo de avaliação Projeto de Avaliação em Rede (PAR) apoiado pela Universidade do Minho. Foi criado o perfil de autoavaliação, onde se definiu o âmbito da avaliação, a calendarização das atividades, a constituição do grupo de focagem e a formalização do protocolo com o amigo crítico.

No mês de Setembro foi concluído o plano de melhoria e, de forma a dar continuidade ao trabalho dos anos anteriores, sob orientação do Diretor da Escola, foi apresentado no Conselho Pedagógico e a toda a comunidade docente e não docente.

Delimitado o âmbito de avaliação para o ano letivo 2011/2012, a CAA dedicou-se à realização do referencial, instrumento que é visto como produto acabado e que permite, face ao ideal, tecer juízos de valor, comparando a idealidade com a realidade. Para isso, a CAA realizou pesquisas bibliográficas, analisou os documentos internos, o projeto educativo e o regulamento interno, bem como documentos externos, a legislação e investigação científica neste campo. Na construção do referencial foram cumpridas rigorosamente todas as etapas, as questões de avaliação, os critérios, os indicadores e as pistas para a recolha dos dados. O referencial foi analisado e aprovado pelo PAR e pelo Conselho Pedagógico. A CAA, baseando-se na investigação, criou as grelhas de verificação dos documentos selecionados, que serviram de apoio à realização do guião das entrevistas aplicado aos representantes dos conselhos de turma e dos departamentos. Os dados em análise foram verificados nos registos em ata, foi recolhida a opinião dos professores e alunos através de inquéritos e entrevistas, na forma de painel, realizadas aos professores. Para o pessoal docente, também foi construído e aplicado um questionário através de uma plataforma *online* que foi analisado e validado pelo PAR e examinado por docentes que integravam o grupo de focagem. Os dados foram tratados,

atendendo à natureza das questões do questionário, nas respostas a itens fechados e foi feita uma análise quantitativa. Os dados obtidos foram cruzados com a análise das pistas de investigação presentes no referencial, a saber: atas dos Departamentos/subdepartamentos, dos Conselhos de Turma, PCT e atas do conselho pedagógico recorrendo a grelhas de verificação. Foi também construído e aplicado um inquérito a todos os alunos da escola em forma de papel.

Para a preparação das entrevistas, foi criado um guião e enviado um boletim informativo a todos os docentes dando a conhecer o conteúdo. As entrevistas, semiestruturadas na forma de painel, implicaram a realização de 5 painéis (Conselhos de turma do ensino básico, conselhos de turma do ensino secundário, conselhos de turma dos cursos profissionais, departamentos de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas e departamentos de Matemática e Ciências Experimentais e Expressões), com cerca de 15 a 20 professores cada um. Foram entrevistados 80% dos professores da escola. No final de cada entrevista, todos os registos foram comparados e elaborou-se um resumo de acordo com uma tabela SWOT, previamente definida. Para o tratamento de dados às questões de resposta fechada dos inquéritos, calculou-se a média e o desvio padrão. Nas perguntas de resposta aberta, fez-se o agrupamento das respostas por ideias e a sua quantificação.

No relatório, estavam reunidos e comparados os resultados das diversas fontes, que originaram juízos de valor. O relatório final foi elaborado de acordo com a estrutura proposta pelo PAR. A partir dos quadros SWOT do relatório final, elaborou-se o plano de melhoria para o próximo ano letivo, o qual foi entregue ao Diretor de modo a ser aprovado em sede de Conselho Pedagógico.

A adesão ao projeto PAR, a partir do ano letivo 2011/2012, permitiu uma mudança metodológica e de consistência da abordagem do processo de autoavaliação e, neste sentido, o objeto que foi alvo da avaliação nos anos posteriores, no seguimento do produzido no ano anterior, foi o Sucesso Académico. Este processo teve a colaboração do Programa de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico (PAASA), que proporcionou à CAA as orientações ao nível da construção da matriz, sugestões e recomendações.

No início de cada ano letivo, a apresentação do relatório final do trabalho desenvolvido pela CAA no ano anterior tem clarificado todos os passos de desenvolvimento do processo avaliativo: a construção do referencial, os instrumentos de recolha de dados, a reconstrução

crítica da realidade e a sua articulação com o referencial, tendo também sido produzidos juízos de valor relativos aos dados recolhidos, assim como foram identificados os pontos fortes, os pontos fracos, os constrangimentos e oportunidades segundo a análise SWOT.

## 5. Avaliação Externa

A escola foi alvo de uma avaliação externa, no ano letivo de 2007/2008, e no ano letivo 2012/2013 foi novamente sujeita à avaliação externa pela IGEC, alcançando as classificações registadas no quadro 13.

**Quadro 13** - Resultados da avaliação externa nos dois ciclos avaliativos

1º Ciclo Avaliativo - Novembro 2008 Modelo em vigor entre 2006 – 2011		2º Ciclo Avaliativo - Março de 2013 Modelo em vigor entre 2012- 2016	
Domínios	Classificação	Domínios	Classificação
Resultados	Bom	Resultados	Muito Bom
Prestação de serviço educativo	Bom	Prestação de serviço educativo	Muito Bom
Organização e gestão escolar	Bom	Liderança e Gestão	Muito Bom
Liderança	Bom		
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Suficiente		

**Quadro 14 - Síntese dos relatórios da AEE nos dois ciclos avaliativos**

<b>Síntese dos Relatórios da AEE nos dois ciclos avaliativos</b>	
<p><b>1º Ciclo Avaliativo - Novembro 2008</b> Modelo em vigor entre 2006 – 2011</p> <p><b>Fatores de análise</b></p>	<p><b>2º Ciclo Avaliativo - Março de 2013</b> Modelo em vigor entre 2012- 2016</p> <p><b>Campos de análise</b></p>
<p><b>Domínio</b></p>	<p><b>Domínio</b></p>
<p><b>1.1. Sucesso académico</b> Ao longo dos anos letivos, 2005/2006, 2006/2007 e 2007/2008, no 3º ciclo do ensino básico (3ºCEB) constatou-se uma subida no valor global das taxas de transição/conclusão no ano letivo 2007/2008, após ter-se verificado uma situação inversa em 2006/2007. No ano letivo 2007/2008, a taxa global de transição/conclusão no 3ºCEB situou-se em 96,2%, sendo a nacional de 85,3%, e os planos de recuperação e de acompanhamento registaram taxas de sucesso de 94% e 100%, respetivamente. No entanto, os resultados dos exames nacionais do 9º ano de escolaridade registaram uma percentagem significativa de níveis inferiores a três nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. No ensino secundário, as taxas transição/conclusão e os resultados dos exames nacionais do 12º ano na disciplina de Português e História também situaram-se acima da média nacional, mas situação contrária é verificada na disciplina de Matemática.</p> <p><b>1.2. Participação e envolvimento cívico</b> Nem sempre há a participação dos alunos nos órgãos onde tinham assento e não era evidente a atribuição de responsabilidades concretas aos alunos na vida da escola. Para além da dinamização de atividades da Associação de Estudantes, não se tem verificado uma participação activa dos alunos na elaboração dos documentos estruturantes, designadamente no projecto educativo e regulamento interno. Também não era evidente, com carácter sistemático, estratégias diversificadas tendentes à auscultação e responsabilização dos alunos.</p> <p><b>1.3. Comportamento e disciplina</b> No ano letivo 2007/2008 não havia abandono escolar e os alunos revelavam sentido de pertença à Escola. Não se registavam casos graves de indisciplina ou de violência, o que evidenciava a apropriação de regras e orientações constantes no regulamento interno.</p> <p><b>1.4. Valorização e impacto das aprendizagens</b> A escola, apesar de não possuir técnicas de diagnóstico sistemático das expectativas dos diferentes atores da comunidade educativa face à escola, procurava manter-se atenta ao impacto das aprendizagens nos alunos, nas famílias e noutros membros da comunidade local.</p>	<p><b>1.1. Sucesso académico</b> No ano letivo 2010/2011, tendo em consideração as variáveis do contexto económico, social e cultural, verifica-se que as taxas de conclusão do 9º e 12º anos estão acima dos valores esperados. A percentagem de classificações positivas nas provas finais do 3ºCEB obtidas nas provas finais está em linha com o valor esperado, no entanto, em matemática, está aquém desse valor.</p> <p>As médias das classificações obtidas em exames nacionais de português e história estão acima dos valores esperados e a de matemática está em linha com o referido valor. Comparando os resultados académicos de 2010/2011, com os obtidos nas escolas do mesmo grupo de referência, verifica-se que as percentagens das classificações obtidas nas provas finais do 9º e 12º anos estão acima da mediana.</p> <p>A percentagem de classificações positivas obtidas nas provas finais do 3ºCEB, em língua portuguesa, está acima da mediana, enquanto, em matemática, está próxima da mediana.</p> <p>A média das classificações obtidas em exames nacionais do ensino secundário, de português, está muito acima da mediana, de história encontra-se acima e, de matemática, está próxima da mediana.</p> <p>No conselho geral, no conselho pedagógico, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e na equipa de autoavaliação, de forma sistemática, os resultados académicos são analisados e definidas a implementação de medidas de apoio nas disciplinas de menor sucesso. O relatório de avaliação externa de 2008 também contribuiu para a dinamização destas estratégias, que apontava como ponto fraco os resultados nos exames do 9º e no ensino secundário na disciplina de matemática.</p> <p>A taxa de sucesso global dos cursos profissionais é de 83,5% para os alunos que frequentaram de 2008/2009 a 2011/2012. As taxas de abandono e desistência escolares são residuais.</p> <p><b>1.2. Resultados sociais</b> Os alunos participam nas decisões que lhes dizem respeito e demonstram conhecer os documentos estruturantes da Escola, bem como os critérios gerais e específicos de avaliação, no entanto não estão implementadas iniciativas que visem a implicação dos alunos na elaboração dos documentos orientadores da ação educativa da Escola.</p> <p>A Escola tem uma atitude preventiva em relação à indisciplina, privilegiando medidas de carácter pedagógico e promovendo a responsabilização dos alunos e das famílias. É evidente um ambiente educativo calmo, propiciador das aprendizagens, resultante de ações concertadas dos trabalhadores docentes e não docentes, alunos e pais. Assim, verificou-se que, no quadriénio de 2008-2009 a 2011-2012, 98% dos alunos que terminaram os cursos científico-humanísticos, 20% os cursos profissionais e 2% o curso tecnológico de Desporto ingressaram no ensino superior. O mesmo não se verifica relativamente ao conhecimento do percurso dos alunos antes de ingresso na Escola.</p> <p><b>1.3. Reconhecimento da comunidade</b> As respostas aos questionários aplicados, denotam satisfação e espelham o reconhecimento pelo trabalho realizado. Entre os aspetos que merecem maior satisfação por parte da comunidade escolar, estão a abertura da Escola ao exterior, a disponibilidade dos diretores de turma e o conhecimento dos critérios de avaliação e das regras de comportamento. Os itens em que se verificam níveis mais baixos de satisfação referem-se às instalações escolares, e a participação em clubes e projetos.</p> <p>As aprendizagens e os sucessos dos alunos são valorizados, destacando-se a atribuição de prémios de mérito e de valor.</p>
<p><b>RESULTADOS</b></p>	<p><b>RESULTADOS</b></p>

Domínio			<p>O contributo da Escola para o desenvolvimento local é traduzido na sua forte ligação à comunidade e na oferta educativa selecionada segundo critérios de escolha ajustados ao contexto socioeconómico da região.</p> <p>Em síntese, a ação da Escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares.</p>
Domínio	<p><b>1º Ciclo Avaliativo - Novembro 2008</b> <b>Modelo em vigor entre 2006 – 2011</b> <b>Fatores de análise</b></p>	Domínio	<p><b>2º Ciclo Avaliativo - Março de 2013</b> <b>Modelo em vigor entre 2012- 2016</b> <b>Campos de análise</b></p>
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	<p><b>2.1. Articulação e sequencialidade</b> Os departamentos curriculares garantiam a articulação intradepartamental entre as disciplinas ou áreas curriculares que integravam. Contudo era ao nível dos subdepartamentos que era mais notório o trabalho colaborativo entre docentes. A articulação interdisciplinar era realizada nos conselhos de turma.</p> <p><b>2.2. Acompanhamento da prática letiva</b> Referiram que a supervisão e o acompanhamento da prática letiva em sala de aula realizava-se por via indireta, mas que não existia uma prática de supervisão da prática letiva com recurso à monitorização do planeamento individual e à observação de aulas. Como forma de garantir a confiança no processo de avaliação interna, os departamentos curriculares procediam, com carácter sistemático, à análise comparada dos resultados dos alunos na mesma disciplina/ano de escolaridade e, de acordo com estes resultados, redefiniam estratégias.</p> <p><b>2.3. Diferenciação e apoios</b> As necessidades educativas especiais e as dificuldades de aprendizagem dos alunos eram referenciadas e/ou identificadas pelos respetivos docentes e/ou diretores de turma e tratados nos conselhos de turma.</p> <p><b>2.4. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e das aprendizagens</b> A vasta oferta educativa proporcionava o envolvimento dos alunos em atividades com impacto na sua formação integral. Mencionaram, ainda, que, ao oferecer cursos de educação e formação de adultos, evidenciava uma intenção clara de incrementar um quadro de formação adequado às expectativas da população ativa.</p>	PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	<p><b>2.1. Planeamento e articulação</b> Desde a anterior avaliação externa, o trabalho cooperativo entre docentes intensificou-se, através das equipas pedagógicas onde são efetuadas as planificações, se constroem materiais de apoio e são elaboradas matrizes e instrumentos de avaliação. A articulação vertical é trabalhada nas reuniões das equipas pedagógicas e nos conselhos de turma, sendo facilitada pela continuidade pedagógica. A articulação horizontal é promovida por via dos projetos de enriquecimento curricular e planeada nos conselhos de turma. Regista-se o facto de alguns planos de turma contemplarem a gestão articulada do currículo, sobretudo entre disciplinas afins. Contudo, apesar de existir uma matriz de plano de turma para o ensino básico e outra para o ensino secundário, alguns destes documentos de suporte da prática letiva não expressam uma efetiva articulação interdisciplinar e/ou interdepartamental, nem se encontram previstos mecanismos de supervisão dos mesmos, por forma a minimizar tais diferenças.</p> <p>O desenvolvimento curricular encontra-se ajustado ao meio e às características do contexto, por via das propostas inscritas no plano anual de atividades, em articulação com o projeto educativo e os planos de turma e em colaboração com entidades locais parceiras da Escola.</p> <p>A comissão de avaliação das aprendizagens faz a recolha dos resultados por disciplina e turma, em cada período letivo, permitindo um conhecimento seguro sobre o percurso escolar dos alunos e a consequente adequação no processo ensino-aprendizagem. No entanto, esta ação é limitada para os alunos dos 7.º e 10.º anos, que ingressam pela primeira vez na Escola, pela insuficiente informação que trazem consigo, ao não existir qualquer forma de articulação com as escolas de proveniência.</p> <p>A definição dos critérios gerais e específicos de avaliação, bem como a sua ampla divulgação junto dos alunos e encarregados de educação, que os consideram justos, associado ao facto de cada docente, em conselho de turma, facultar ao diretor de turma uma ficha por aluno da avaliação atribuída, são o garante da coerência entre ensino e avaliação.</p> <p><b>2.2. Práticas de ensino</b> A oferta educativa é diversificada e tem revelado ser adequada às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. São disponibilizadas diversas modalidades de apoio, com incidência nas disciplinas sujeitas a provas finais e exames nacionais. No âmbito do apoio atribuído aos alunos com necessidades educativas especiais, evidencia-se a boa articulação com as instituições externas, o que fomenta a rentabilização de recursos e a maximização dos apoios. É de salientar a adequação dos planos individuais de transição e o seu desenvolvimento em parceria com entidades externas, na promoção da inserção para a vida pós-escolar. Não existem, porém, mecanismos destinados a monitorizar a implementação das estratégias delineadas para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, de modo a aferir o seu impacto nas aprendizagens. Há uma exigência e o incentivo à melhoria do desempenho, através da atribuição de prémios e da aplicação de testes intermédios e de aferição.</p> <p>As metodologias ativas são uma realidade, contudo estas não são práticas generalizadas.</p> <p>O ensino experimental ocorre mais intensamente no ensino secundário.</p> <p>A valorização da dimensão artística está bem presente na manutenção e promoção em várias atividades, nomeadamente, clube de teatro e a publicação de livros de poesia e romances da autoria de alunos. Estas iniciativas, estruturadas em coerência com as atividades curriculares, têm produzido um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos.</p> <p>Na anterior avaliação externa, um dos pontos fracos identificados foi a inexistência de estratégias consistentes de acompanhamento, monitorização e observação direta da atividade letiva em sala de aula, continuando a não existir qualquer mecanismo organizacional de supervisão da prática letiva, para fomentar o desenvolvimento profissional dos docentes. A atividade docente continua a ser acompanhada pelos coordenadores de departamento curricular e pelos diretores de turma, aquando do balanço do cumprimento dos programas e da análise dos resultados. A não promoção da prática de assistência</p>

Domínio		a aulas entre pares, compromete o desenvolvimento profissional dos docentes, pese embora a estratégia pontual de coadjuvação em algumas disciplinas, mas sem que daí resulte qualquer reflexão conjunta sobre questões pedagógicas.
Domínio		<p><b>1º Ciclo Avaliativo - Novembro 2008</b>  <b>Modelo em vigor entre 2006 – 2011</b>  <b>Fatores de análise</b></p>
Domínio	PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVOPRES	<p><b>2º Ciclo Avaliativo - Março de 2013</b>  <b>Modelo em vigor entre 2012- 2016</b>  <b>Campos de análise</b></p> <p>A monitorização interna do desenvolvimento do currículo realiza-se nas reuniões das equipas pedagógicas, grupos de recrutamento/departamentos curriculares e conselhos de turma, não existindo, contudo, procedimentos definidos de verificação desse desenvolvimento.</p> <p>As situações de desistência e abandono são residuais, muito contribuindo para esse facto a intencionalidade da diversificação da oferta formativa e a ação articulada e pronta dos diretores de turma com a equipa de apoio ao aluno e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Barcelos.</p> <p>Em síntese, a ação da Escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares.</p> <p><b>2.3. Monitorização e avaliação das aprendizagens</b></p> <p>Praticam-se as diferentes modalidades de avaliação, retirando dos resultados obtidos conclusões e pistas para reformulação das planificações, embora nem sempre evidentes nos planos de turma.</p> <p>A Escola procede à monitorização periódica dos resultados académicos, em sede de conselhos de turma, departamentos curriculares e conselho pedagógico. O posterior tratamento dos dados recolhidos, pela comissão de avaliação das aprendizagens, tem permitido identificar os progressos nas diferentes áreas e desencadear planos de ação, de que são exemplo, a adesão aos testes intermédios, a realização de testes de aferição interna às disciplinas não sujeitas a avaliação externa e a implementação de aulas de reforço curricular.</p> <p>A monitorização interna do desenvolvimento do currículo realiza-se nas reuniões das equipas pedagógicas, grupos de recrutamento/departamentos curriculares e conselhos de turma, não existindo, contudo, procedimentos definidos de verificação desse desenvolvimento.</p> <p>As situações de desistência e abandono são residuais, muito contribuindo para esse facto a intencionalidade da diversificação da oferta formativa e a ação articulada e pronta dos diretores de turma com a equipa de apoio ao aluno e outras instituições de apoio.</p> <p>Em síntese, a ação da Escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares.</p>

<p><b>Domínio</b></p>	<p><b>1º Ciclo Avaliativo - Novembro 2008</b>  <b>Modelo em vigor entre 2006 – 2011</b>  <b>Fatores de análise</b></p> <p><b>3.1. Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade</b>  O projeto educativo estabelece as linhas orientadoras da sua atividade. Além de reconhecer-se a existência de planeamento anual divulgado à comunidade educativa, não se observava uma grande participação dos diferentes atores na definição de prioridades e planos de ação.</p> <p><b>3.2. Gestão dos recursos humanos</b></p> <p><b>3.3. Gestão dos recursos humanos e financeiros</b>  A gestão financeira é feita de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia de escola aquando da elaboração do respetivo orçamento, sendo este complementado com o orçamento privativo.</p> <p><b>3.4. Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa</b>  Os pais/encarregados de educação participavam ativamente nos órgãos da escola, mas o acompanhamento diário dos seus educandos é reduzido. O plano anual contempla um conjunto de atividades que visavam fomentar a participação dos pais/encarregados de educação.</p> <p><b>3.5. Equidade e justiça</b>  Era notória a satisfação demonstrada pelos diferentes atores quanto à atuação dos responsáveis da Escola no que concerne à aplicação dos princípios de equidade e justiça.</p>	<p><b>Domínio</b></p>	<p><b>2º Ciclo Avaliativo - Março de 2013</b>  <b>Modelo em vigor entre 2012- 2016</b>  <b>Campos de análise</b></p> <p><b>3.1. Liderança</b>  O projeto educativo define um conjunto pertinente de metas e estratégias, em consonância com os valores e princípios tidos como referência. O plano anual de atividades constitui um instrumento fundamental de regulação da concretização do projeto educativo, sendo objeto de reflexões regulares nas reuniões dos vários órgãos de direção, administração e gestão. Não obstante a ação dos vários intervenientes na concretização dos objetivos educativos, persiste alguma dificuldade, sobretudo no nível das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, em avaliar as metas, por estas não conterem indicadores de medida que facilitem a monitorização do projeto educativo e promovam a eficiência e a eficácia da ação pedagógica, aspeto já apontado no relatório de avaliação externa de 2008.</p> <p>A Escola apresenta uma direção dialogante, disponível e mobilizadora da participação dos vários atores educativos, complementada e articulada com lideranças intermédias responsáveis e empenhadas na concretização da missão definida. A relação de solidariedade institucional mantida entre os vários órgãos escolares é visível na procura ativa de consensos ou compromissos em questões estratégicas.</p> <p>Salienta-se um elevado sentido de pertença e de identificação com a Escola, expresso pela forma como os diferentes atores se mobilizam em torno do projeto educativo, desenvolvendo projetos e parcerias e empenhando-se na dinamização de iniciativas voltadas para a comunidade. A abertura ao meio constitui uma marca desta Escola, fortalecida pelos diversos protocolos celebrados com várias instituições de âmbito local e nacional, bem como pelas manifestações de louvor e apreço que estas lhe dirigem. Alguns destes protocolos têm revelado impactos muito positivos nas aprendizagens dos alunos.</p> <p>O ambiente integrador constitui um dos aspetos marcantes da Escola, sendo evidente o seu contributo para o fortalecimento do espírito de equipa e da coesão organizacional. Disto são exemplos as excelentes relações interpessoais de alunos, professores e não docentes, as práticas de trabalho colaborativo, a organização de momentos de convívio e a prevalência de mecanismos de negociação nas várias áreas de atuação. O desenvolvimento deste clima organizacional tem tido efeitos ao nível da motivação e incentivo à participação dos atores, evidenciado pela quase ausência de conflitos.</p> <p><b>3.2. Gestão</b>  Tendo como referência os princípios da equidade e da satisfação profissional, a organização e afetação de recursos humanos obedece a critérios claros aprovados pelo conselho pedagógico e do conhecimento dos interessados. É notória a adoção de uma estratégia de gestão centrada nas pessoas, o que tem potenciado o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, correlativamente, uma maior eficácia da gestão organizacional.</p>
<p><b>Domínio</b></p>	<p><b>LIDERANÇA E GESTÃO</b></p>	<p><b>Domínio</b></p>	<p><b>3.1. Liderança</b>  O projeto educativo define um conjunto pertinente de metas e estratégias, em consonância com os valores e princípios tidos como referência. O plano anual de atividades constitui um instrumento fundamental de regulação da concretização do projeto educativo, sendo objeto de reflexões regulares nas reuniões dos vários órgãos de direção, administração e gestão. Não obstante a ação dos vários intervenientes na concretização dos objetivos educativos, persiste alguma dificuldade, sobretudo no nível das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, em avaliar as metas, por estas não conterem indicadores de medida que facilitem a monitorização do projeto educativo e promovam a eficiência e a eficácia da ação pedagógica, aspeto já apontado no relatório de avaliação externa de 2008.</p> <p>A Escola apresenta uma direção dialogante, disponível e mobilizadora da participação dos vários atores educativos, complementada e articulada com lideranças intermédias responsáveis e empenhadas na concretização da missão definida. A relação de solidariedade institucional mantida entre os vários órgãos escolares é visível na procura ativa de consensos ou compromissos em questões estratégicas.</p> <p>Salienta-se um elevado sentido de pertença e de identificação com a Escola, expresso pela forma como os diferentes atores se mobilizam em torno do projeto educativo, desenvolvendo projetos e parcerias e empenhando-se na dinamização de iniciativas voltadas para a comunidade. A abertura ao meio constitui uma marca desta Escola, fortalecida pelos diversos protocolos celebrados com várias instituições de âmbito local e nacional, bem como pelas manifestações de louvor e apreço que estas lhe dirigem. Alguns destes protocolos têm revelado impactos muito positivos nas aprendizagens dos alunos.</p> <p>O ambiente integrador constitui um dos aspetos marcantes da Escola, sendo evidente o seu contributo para o fortalecimento do espírito de equipa e da coesão organizacional. Disto são exemplos as excelentes relações interpessoais de alunos, professores e não docentes, as práticas de trabalho colaborativo, a organização de momentos de convívio e a prevalência de mecanismos de negociação nas várias áreas de atuação. O desenvolvimento deste clima organizacional tem tido efeitos ao nível da motivação e incentivo à participação dos atores, evidenciado pela quase ausência de conflitos.</p> <p><b>3.2. Gestão</b>  Tendo como referência os princípios da equidade e da satisfação profissional, a organização e afetação de recursos humanos obedece a critérios claros aprovados pelo conselho pedagógico e do conhecimento dos interessados. É notória a adoção de uma estratégia de gestão centrada nas pessoas, o que tem potenciado o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, correlativamente, uma maior eficácia da gestão organizacional.</p>

<p><b>Domínio</b></p>	<p><b>1º Ciclo Avaliativo - Novembro 2008</b>  <b>Modelo em vigor entre 2006 – 2011</b>  <b>Fatores de análise</b></p> <p><b>4.1. Visão estratégica</b>  A Escola, globalmente, apresentava lideranças fortes e com visão estratégica. No entanto, ao nível das estruturas de gestão pedagógica intermédia nem sempre são definidas metas claras, quantificáveis e avaliáveis. A Escola adaptou a sua oferta educativa/formativa às necessidades da comunidade local.</p> <p><b>4.2. Motivação e empenho</b>  As lideranças de topo e intermédias demonstram saber as suas áreas de ação e revelam motivação e empenho. A articulação entre órgãos decoria no respeito pelo princípio da subsidiariedade e a complementaridade dos seus planos de ação contribuíam para o bom relacionamento e o ambiente de segurança e bem-estar que se vivia na escola.</p> <p><b>4.3. Abertura e inovação</b>  A adesão a projetos institucionais e a gradual introdução de meios tecnológicos mais atrativos para o desenvolvimento das aprendizagens revelam abertura da escola à inovação.</p> <p>A escola estabelecia parcerias e protocolos com diversas instituições locais e regionais.</p>	<p><b>2º Ciclo Avaliativo - Março de 2013</b>  <b>Modelo em vigor entre 2012- 2016</b>  <b>Campos de análise</b></p>
<p><b>Domínio</b></p>	<p><b>LIDERANÇA</b></p>	<p><b>3.</b> Ao nível dos recursos materiais e de salientar o investimento no sistema central de gestão integrada, tanto pelos contributos que tem dado à gestão administrativa, tornando-a mais eficiente e mais eficaz, como pelas mais-valias no domínio da gestão pedagógica. De realçar ainda o empenho e os cuidados postos pela direção na adequação, manutenção e melhoramento das instalações e equipamentos.</p> <p>O processo de avaliação do desempenho dos docentes e não docentes tem sido utilizado pela direção como um instrumento de apoio à gestão escolar e à atribuição de cargos, procurando reindibilizar ao máximo os saberes e competências e promover o desenvolvimento e a realização profissionais. Beneficiando de um moderno sistema tecnológico de informação e comunicação, a Escola utiliza esta ferramenta como uma das principais vias de divulgação da informação a nível interno e externo.</p> <p><b>3.3. Autoavaliação e melhoria</b>  Identificado como um dos pontos fracos no relatório da avaliação externa de 2008, o processo de autoavaliação foi objeto, nos últimos três anos, de remodelações e aperfeiçoamentos significativos, desde a constituição da comissão à definição do modelo e à construção dos instrumentos de avaliação adotados.</p> <p>Ao longo do último ano, a comissão trabalhou intensamente na construção do referencial, na elaboração dos diversos instrumentos de recolha de informação, bem como no tratamento e análise dos dados; tendo este processo culminado com a apresentação do relatório final à comunidade docente, no início do presente ano letivo. O relatório final da CAA foi amplamente debatido e refletido pelos atores educativos, com o objetivo de garantir um envolvimento significativo no desenvolvimento dos planos de ação e melhoria. De salientar o empenho na difusão alargada da informação através de adequados meios de circulação, garantindo o indispensável envolvimento da comunidade educativa. Entre as medidas implementadas, destacam-se as relacionadas com a promoção do sucesso educativo e disciplina, tendo exigido de todos os atores uma intensa cooperação e um investimento contínuo, com notórias melhorias ao nível do planeamento, da organização e das práticas profissionais.</p> <p>No período em análise, o processo de autoavaliação foi progressivamente integrado na dinâmica escolar, sendo visíveis alguns dos seus efeitos ao nível da melhoria da prática educativa, de que são exemplo, o fomento do trabalho colaborativo entre as equipas docentes, designadamente a elaboração conjunta de materiais pedagógicos e de técnicas de ensino, a partilha de recursos e a elaboração e aplicação conjunta de instrumentos de avaliação e as medidas de apoio implementadas, designadamente o reforço curricular nas disciplinas sujeitas a provas finais nacionais.</p> <p>Em síntese, a ação da Escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares.</p>
<p><b>Domínio</b></p>	<p><b>LIDERANÇA E GESTÃO</b></p>	<p><b>5.1. Autoavaliação</b>  É referida a existência de uma equipa da autoavaliação (constituída recentemente) que procurava elaborar um diagnóstico do funcionamento da escola, para além, do trabalho de monitorização e análise dos resultados académicos que era efetuado. No momento, os relatórios elaborados pela referida comissão não identificavam, de forma sistemática e explícita, pontos fortes e fracos nem definiam prioridades de ação.</p> <p><b>5.2. Sustentabilidade do progresso</b>  Realça-se que estas fragilidades na autoavaliação eram, parcialmente, compensadas pela qualidade da liderança, pela estabilidade e experiência do corpo docente, pela motivação e empenho dos agentes educativos que ambicionavam melhorar este processo.</p>

O último capítulo dos relatórios de escola apresenta uma síntese dos pontos fortes e das áreas de melhoria onde a escola deve incidir os seus esforços para a melhoria.

Os pontos fortes e as áreas de melhoria são referidos sob a forma de asserções que expressam, numa perspetiva estratégica, o que as equipas de avaliadores pretendem realçar.

**Quadro 15 – Síntese dos resultados dos ciclos avaliativos**

<b>1º Ciclo Avaliativo - Novembro 2008</b> <b>Modelo em vigor entre 2006 – 2011</b>	<b>2º Ciclo Avaliativo - Março de 2013</b> <b>Modelo em vigor entre 2012- 2016</b>
<p><b>Pontos fortes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O bom relacionamento e o ambiente de segurança e bem-estar que se vive na escola;</li> <li>• As lideranças, de topo e intermédias, mobilizadoras dos diferentes atores;</li> <li>• A motivação e empenho de todos os profissionais;</li> <li>• A diversificação da oferta educativa/formativa face às necessidades dos alunos e do meio local;</li> <li>• A multiplicidade de parcerias e protocolos com entidades públicas e privadas.</li> </ul> <p><b>Pontos fracos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados nos exames do 9º e no Ensino secundário na disciplina de matemática inferiores às médias nacionais;</li> <li>• A pouca participação dos pais/encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos;</li> <li>• A inexistência de estratégias consistentes de acompanhamento, monitorização e observação direta letiva na sala de aula;</li> <li>• O incipiente processo de autoavaliação.</li> </ul> <p><b>Oportunidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A proximidade geográfica com uma instituição de ensino superior politécnico existente no conselho que pode facilitar a celebração de protocolos/parcerias no âmbito do ensino profissional, possibilitando à escola responder a novos desafios.</li> </ul> <p><b>Constrangimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A localização geográfica da escola que a coloca fora dos principais circuitos de transporte público, situação que, por vezes, obriga os alunos a percorrer longa distância a pé;</li> <li>• As insuficientes condições estruturais e de equipamento dos laboratórios de Biologia/Ciências Naturais e de Físico-química poderão comprometer o ensino experimental das ciências.</li> </ul>	<p><b>Pontos fortes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A análise sistemática dos resultados académicos, que tem contribuído para a definição e implementação de medidas de apoio nas disciplinas com menor sucesso, com efeito na melhoria dos resultados escolares.</li> <li>▪ O trabalho implementado na prevenção da indisciplina, proporcionando um ambiente educativo calmo e propiciador das aprendizagens.</li> <li>▪ A formação de equipas pedagógicas, com impacto positivo no trabalho colaborativo entre docentes.</li> <li>▪ O desenvolvimento da componente artística, estruturando em coerência com as atividades curriculares, com repercussões positivas nas aprendizagens dos alunos.</li> <li>▪ A oferta formativa intencionalmente pensada em função da inserção dos alunos no mercado de trabalho e com reflexos muito positivos na redução da taxa de abandono escolar.</li> <li>▪ As lideranças motivadas e mobilizadoras dos recursos internos e externos, com vista à execução do projeto educativo.</li> <li>▪ A gestão de recursos humanos com enfoque nas pessoas, potenciadora do desenvolvimento pessoal e organizacional.</li> <li>▪ Processo de autoavaliação consistente e sustentável com impacto na melhoria das práticas educativas.</li> </ul> <p><b>A escola deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria das seguintes áreas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A implementação de iniciativas que visem a implicação dos alunos na elaboração dos documentos norteadoras da ação educativa tendo em vista potenciar a sua colaboração nas decisões estruturantes da vida escolar.</li> <li>▪ A monitorização da implementação das estratégias delineadas para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, de modo a aferir o seu impacto nas aprendizagens.</li> <li>▪ A instituição de procedimentos sistemáticos de supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto processo destinado à melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento profissional dos docentes.</li> <li>▪ A definição de metas sustentadas em indicadores que facilitem a monitorização regular do projeto educativo e promovam a eficiência e a eficácia da ação pedagógica.</li> </ul>

De acordo com o relatório de avaliação externa do 2º ciclo avaliativo, as áreas onde, prioritariamente, a nossa escola deve fazer incidir os seus esforços, no sentido da melhoria, são:

- A.** A implementação de iniciativas que visem a implicação dos alunos na elaboração dos documentos norteadores da ação educativa, tendo em vista potenciar a sua colaboração nas decisões estruturantes da vida escolar.
- B.** A monitorização da implementação das estratégias delineadas para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, de modo a aferir o seu impacto nas aprendizagens.
- C.** A instituição de procedimentos sistemáticos de supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto processo destinado à melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento profissional dos docentes.
- D.** A definição de metas sustentadas em indicadores que facilitem a monitorização regular do projeto educativo e promovam a eficiência e a eficácia da ação pedagógica.

O plano de ação proposto permitiu a melhoria de alguns procedimentos e contribuiu para incrementar na Escola Secundária/3 de Barcelinhos as condições de uma cultura de autoavaliação, incidindo numa interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, a qual permitirá que esta Instituição acompanhe as múltiplas mudanças do meio envolvente e responda aos desafios futuros.

A CAA realizou uma análise aturada sobre a implementação das ações de melhoria propostas no ano letivo anterior pela CAA e pelo IGEC com base nos relatórios facultados pelo diretor, pelos coordenadores de departamento, pelo encarregado do pessoal assistente operacional, pelos coordenadores dos diretores de turma, pelo professor de educação especial. Realçando-se a existência de uma melhoria global em quase todos os planos de intervenção, sendo que as mais relevantes as que se verificam ao nível do sucesso académico alcançado no ensino básico e secundário.

Quadro 16 – Síntese do Relatório do Plano de Melhoria 2013/2014

Relatório do Plano de Melhoria 2013/2014

Problemática / Campos de Análise	Ações de Melhoria / Estratégias	Parecer da CAA
<p>- Melhorar os resultados académicos a todas as disciplinas, com uma maior incidência nas disciplinas de Português e Matemática, no ensino Básico e Secundário.</p>	<p>- Dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas equipas pedagógicas, equipa de apoio ao aluno, apoio pedagógico acrescido, apoio na sala de estudo, apoio às disciplinas sujeitas a exame.</p>	<p>A Meta foi <b>parcialmente concretizada (PC)</b>, os resultados no ensino Básico ultrapassaram as metas definidas às disciplinas de Português e Matemática. Na opinião da CAA este crescimento poderá estar relacionado com a reformulação do projeto educativo no qual foram aprovadas metas muito mais ambiciosas do que no anterior e outras dinâmicas de atuação ao nível do apoio dos alunos.</p>
<p>- A implementação de iniciativas que visem a implicação dos alunos na elaboração dos documentos norteadores da ação educativa, tendo em vista potenciar a sua colaboração nas decisões estruturantes da vida escolar.</p>	<p>- Dar continuidade aos mecanismos implementados, nomeadamente, a reunião geral com os alunos no início do ano letivo; reuniões com os delegados e subdelegados e com a associação de estudantes; com o contributo dos alunos com assento no conselho geral; na presença dos EE na 1ª reunião de conselho de turma, com os delegados e subdelegado da turma.</p>	<p>A Meta foi <b>totalmente concretizada (TC)</b> visto que a Associação de Estudantes contribuiu construtivamente para o cumprimento responsável das suas funções na escola. Participaram também ativamente nas decisões estruturantes da vida escolar.</p>
<p>- Elevar o nível de satisfação dos alunos nos aspetos de higiene e limpeza na escola, bem com na</p>	<p>- Criar um registo público da limpeza e higiene do WC;</p>	<p>A Meta foi <b>parcialmente concretizada (PC)</b>, uma vez que no início do ano houve uma</p>

**Quadro 16 – Síntese do Relatório do Plano de Melhoria 2013/2014**

**Relatório do Plano de Melhoria 2013/2014**

<b>Problemática / Campos de Análise</b>	<b>Ações de Melhoria / Estratégias</b>	<b>Parecer da CAA</b>
participação nos clubes e projetos e as instalações escolares.	- Divulgar e sistematizar a avaliação dos projetos e clubes.	melhoria da canalização e na manutenção da limpeza.
- Sistematizar o conhecimento do percurso antes e depois do ingresso na escola, estabelecendo a articulação com as escolas de proveniência dos alunos.	- Continuar a estabelecer com as escolas de proveniência dos alunos a passagem de informações pertinentes, nomeadamente, através do processo individual do aluno.  - Criar redes de comunicação com os antigos alunos, recorrendo a um inquérito que forneça informações sobre a sua vida profissional.	A Meta foi <b>parcialmente concretizada (PC)</b> visto que a escola estabeleceu com as escolas de proveniência dos alunos a recolha de informações pertinentes. Quanto às redes de comunicação com os antigos alunos, foi constituído um grupo de alunos que reúne ao longo do ano e que mantém um elo de ligação com a escola, dando a conhecer o seu percurso de vida. Não obstante, a CAA considera que este processo não é sistemático nem abrangente à totalidade dos alunos e, como tal, não nos permite obter indicadores precisos acerca da empregabilidade dos nossos alunos.
- Melhorar a articulação horizontal e vertical, construindo alguns documentos de suporte que expressem uma efetiva articulação interdisciplinar e interdepartamental.	- Continuar a registar, no primeiro conselho de turma do ano, as articulações de acordo com os diferentes programas e especificidades da turma.	A Meta foi <b>parcialmente concretizada (PC)</b> visto que no que diz respeito à articulação interdisciplinar no ensino básico esta realiza-se no primeiro conselho de turma do ano e é registada no Plano de Turma (PT). No entanto, não foram construídos documentos específicos de suporte que expressem uma efetiva articulação interdisciplinar e interdepartamental. De registar que alguns coordenadores de

**Quadro 16 – Síntese do Relatório do Plano de Melhoria 2013/2014**

**Relatório do Plano de Melhoria 2013/2014**

<b>Problemática / Campos de Análise</b>	<b>Ações de Melhoria / Estratégias</b>	<b>Parecer da CAA</b>
		departamento reuniram de forma sistemática ao longo do ano para uniformizar formas de atuação e de veiculação da informação.
- A monitorização da implementação das estratégias delineadas para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, de modo a aferir o seu impacto nas aprendizagens.	- Criar um sistema de avaliação dos apoios de modo a aferir o seu impacto nas aprendizagens dos alunos.	A Meta foi <b>parcialmente concretizada (PC)</b> na medida em que reconhece a existência de um trabalho contínuo de cooperação entre o professor da Educação Especial, colocado apenas este ano na escola, e os serviços de psicologia e orientação vocacional. O professor da educação especial realizou vários diagnósticos de alunos que não se encontravam sinalizados e, por consequência, não usufruíam dos direitos contemplados na lei para estes casos; desenvolveu uma diversidade de metodologias para apoio e acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais mantendo com os professores e encarregados de educação uma comunicação e atualização constante de informação acerca dos alunos que monitorizou.
- A instituição de procedimentos sistemáticos de supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto processo destinado à melhoria da	- Criar um sistema de supervisão da prática letiva de todos os docentes.	A Meta <b>não foi concretizada (NC)</b> .

**Quadro 16 – Síntese do Relatório do Plano de Melhoria 2013/2014**

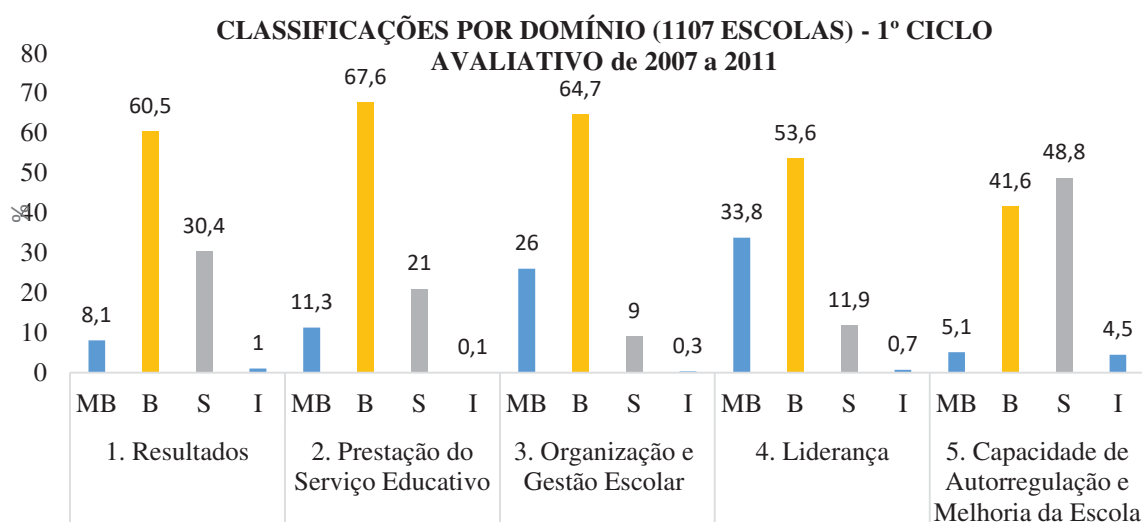
**Relatório do Plano de Melhoria 2013/2014**

<b>Problemática / Campos de Análise</b>	<b>Ações de Melhoria / Estratégias</b>	<b>Parecer da CAA</b>
qualidade do ensino e de desenvolvimento profissional dos docentes.		
- A definição de metas sustentadas em indicadores que facilitem a monitorização regular do projeto educativo e promovam a eficiência e a eficácia da ação pedagógica.	- Redefinição das metas do PEE de modo a que sejam quantificáveis, permitindo a sua monitorização e regulação	A Meta foi <b>totalmente concretizada (TC) visto que o PEE foi remodelado contemplando a</b> definição de metas sustentadas em indicadores que facilitam a monitorização regular do projeto educativo e promovem a eficiência e a eficácia da ação pedagógica.
- Generalização da utilização de metodologias ativas na prática letiva.	- Continuação da formação e utilização de um sistema virtual de aprendizagem e metodologias ativas de aprendizagem.	A Meta <b>não foi concretizada (NC)</b> .

## 6. Análise e Interpretação

### Comparação entre a classificação da avaliação externa na ESB e nas restantes escolas nacionais

Conforme o Relatório da Avaliação Externa de Escolas 2006-2011, apresentado pela IGE referente ao 1º ciclo avaliativo, tendo em conta as classificações obtidas pelas 1107 escolas nos cinco domínios, verifica-se o predomínio do *Muito Bom* e *Bom*, os dois níveis mais altos da escala de classificação, de acordo com o gráfico.



**Gráfico 8** - Classificações por domínio (1107) – 1º ciclo avaliativo de 2007 a 2011

A análise, por nível de classificação em cada um dos domínios, permite concluir que:

- em quatro dos cinco domínios, a avaliação de *Bom* representa a classificação atribuída à maioria das escolas avaliadas, tendo-se registado um máximo de 67,6% de escolas com esta classificação no domínio Prestação do serviço educativo. Os domínios Organização e gestão escolar e Resultados apresentam esta classificação em mais de 60% das escolas avaliadas, respetivamente 64,7% e 60,5%. No domínio Liderança a classificação de Bom foi atribuída a 53,6%, decrescendo para 41,6% das escolas avaliadas a atribuição deste nível no domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola;
- a avaliação de *Suficiente* tem a sua expressão mais significativa no domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, correspondendo a quase

metade das escolas avaliadas (48,8%). Nos domínios Resultados e Prestação do serviço educativo assume o segundo lugar, tendo sido atribuída, respetivamente, a 30,4% e a 21% das escolas. Nos domínios Liderança e Organização e gestão escolar esta classificação foi atribuída, respetivamente, a 11,9% e 9,0% das escolas;

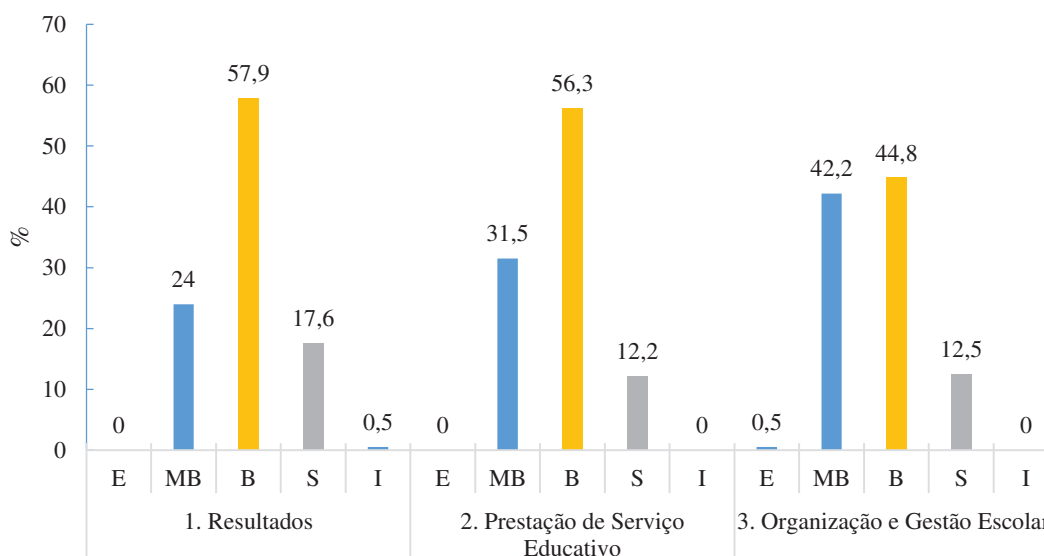
- a avaliação de *Muito Bom* constitui a classificação de segunda ordem em dois domínios: Liderança (33,8%) e Organização e gestão escolar (26%). Nos domínios Prestação do serviço educativo, Resultados e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola o nível Muito Bom assumiu terceira ordem de importância, correspondendo respetivamente a 11,3%, 8,1% e 5,1% das escolas avaliadas;
- a avaliação de *Insuficiente* foi atribuída a 4,5% das escolas avaliadas no domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, tendo-se registado ainda este nível de classificação nos domínios Resultados (1%) e Liderança (0,7%).

Adicionando as classificações de *Bom e Muito Bom* obtém-se as seguintes percentagens em cada um dos domínios: Organização e Gestão Escolar (90,7%); Liderança (87,4%); Prestação do Serviço Educativo (87,4%). Os domínios Resultados (68,6%) e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola (46,7%) têm valores mais baixos, dado o peso da classificação de Suficiente ser bastante expressivo, respetivamente, 30,4% e 48,8%. Conforme Bidarra e al (2014, p.237), verifica-se que a AEE, no 1º ciclo avaliativo, traduziu-se num “efeito de teto”, isto é, sobrevalorização das classificações mais elevadas.

Ao comparar estes dados com os resultados do mesmo ciclo avaliativo da ESB, verifica-se uma plena concordância, ou seja, a ESB obteve em todos os domínios a menção atribuída à maioria das escolas: *Bom* nos domínios Resultados, Prestação de Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar e Liderança e *Satisfaz* no domínio Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola.

No 2º ciclo avaliativo, as 375 escolas avaliadas nos anos letivos de 2011/2012 e de 2012/2013 registaram uma preponderância do nível *Bom* nos três domínios, *Resultados, Prestação de Serviço Educativo e Organização e Gestão Escola*, tendo esta classificação sido atribuída a mais metade das escolas avaliadas nos domínios *Resultados e Prestação do Serviço Educativo*. No domínio *Organização e Gestão Escolar* a menção *Bom* foi atribuído a 44,8% das escolas, conforme gráfico.

### CLASSIFICAÇÕES POR DOMÍNIO - 2011-2012 e 2012-2013



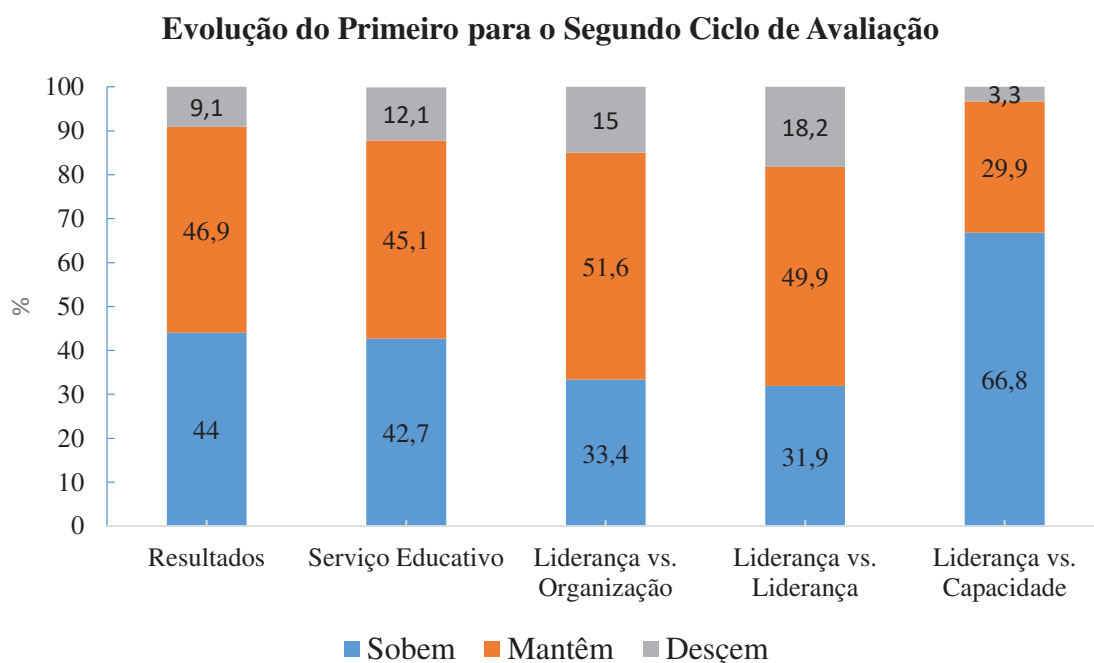
**Gráfico 9** - Classificações por domínio no 2º ciclo avaliativo de 2011 a 2013

A análise por nível de classificação, em cada um dos domínios, permite concluir que:

- A menção de Excelente foi atribuída a uma escola no domínio Liderança e Gestão (0,5%);
- A classificação de Muito Bom apresentou um peso superior no domínio Liderança e Gestão (42,2%) seguindo-se o domínio Prestação do Serviço Educativo com 31,5% e, por último, um peso de 24% no domínio Resultados;
- A menção de Bom constitui a principal classificação atribuída em todos os domínios; na Prestação do Serviço Educativo e no domínio Resultados obtêm classificações superiores a 50%.
- A classificação de Suficiente evidencia o seu peso mais significativo no domínio Resultados ao corresponder a 17,6%; nos domínios Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão a classificação de Suficiente corresponde, respetivamente, a 12,2% e 12,5%.
- A menção de Insuficiente foi atribuída no domínio Resultados a 0,5% das escolas avaliadas (uma escola).

Comparando estes resultados com os obtidos pela ESB, que obteve a menção de Muito Bom em todos os domínios, consta-se que a ESB insere-se no grupo de escolas que obteve melhores resultados, se excluirmos a única escola que obteve *Excelente* no domínio da Liderança e Gestão Escolar. A ESB ostentou uma melhoria significativa, uma vez que nos domínios Resultados e Prestação de Serviço Educativo a escola subiu de *Bom* para *Muito bom* e no domínio da Organização e Gestão Escolar subiu dois níveis de classificação, de *Satisfaz* para *Muito Bom*.

Conforme Barreira *et al* (2016, p.63), uma segunda leitura, baseada no cruzamento das classificações obtidas nos diferentes domínios do primeiro ciclo avaliativo e o segundo ciclo avaliativo permite agrupar as 461 escolas em três categorias: (a) Escolas que desceram a classificação; (b) Escolas que mantiveram a classificação; e (c) Escolas que subiram a classificação. O gráfico apresenta os valores percentuais das três categorias de Escolas para cada um dos domínios.



**Gráfico 10** - Evolução da classificação por domínio no 2º ciclo avaliativo de 2011 a 2013

Constata-se que a percentagem de Escolas que subiram situa-se entre 31,9%, no domínio *Liderança versus domínio Liderança e Gestão*, e 66,8%, no *domínio Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola versus domínio de Liderança e Gestão*. A média das percentagens que envolvem comparações com o domínio *Liderança e Gestão* (33,4%, 31,9% e 66,8%) obtém-se uma percentagem de 44% de “subidas”, o valor percentual da

mesma ordem de grandeza das percentagens de “subidas” no domínio dos *Resultados* (44%) e *Prestação do Serviço Educativo* (42,7%).

Nesta análise comparativa de resultados entre os dois ciclos avaliativos, a ESB insere-se no grupo das Escolas que sobem.

Numa análise mais detalhada ao relatório AEE da ESB, constata-se que o aumento significativo no domínio de Liderança se deve à melhoria, realçada pelo GT da IGEC, na capacidade de autorregulação, até à data da visita. Após esta avaliação, ao analisar o Plano de Melhoria resultante do relatório da IGEC, verifica-se que as asserções mencionada no relatório da avaliação externa tem sido colmatadas, nomeadamente, a implementação de iniciativas que visem a implicação dos alunos na elaboração dos documentos norteadores da ação educativa, tendo em vista potenciar a sua colaboração nas decisões estruturantes da vida escolar e a definição de metas sustentadas em indicadores que facilitem a monitorização regular do projeto educativo e promovem a eficiência e a eficácia da ação pedagógica. Verifica-se que outras dessas asserções tem sido parcialmente concretizadas, nomeadamente, melhoraria dos resultados académicos a todas as disciplinas, com uma maior incidência nas disciplinas de Português e Matemática, no ensino Básico e Secundário, aumentar o nível de satisfação dos alunos nos aspetos de higiene e limpeza na escola, bem com na participação nos clubes e projetos e as instalações escolares, sistematizar o conhecimento do percurso antes e depois do ingresso na escola, estabelecendo a articulação com as escolas de proveniência dos alunos, melhorar a articulação horizontal e vertical, construindo alguns documentos de suporte que expressem uma efetiva articulação interdisciplinar e interdepartamental, e a monitorização da implementação das estratégias delineadas para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, de modo a aferir o seu impacto nas aprendizagens. No entanto, é notório que ao longo dos anos, desde 2008 até 2017, a instituição de procedimentos sistemáticos de supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto processo destinado à melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento profissional dos docentes e a generalização da utilização de metodologias ativas na prática letiva permanecem sem concretização, apesar todo o esforço explanado nos planos de melhoria e atas do Conselho pedagógico e de departamentos da escola.

Estas constatações corroboram as conclusões obtidas por Pacheco (2015, p.43-44) através do Projeto de investigação, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), e que incidiu na produção de conhecimento sistematizado sobre a avaliação externa de escolas de 2006/2007 a 2013/2014. Conforme este projeto, a AEE produziu

impacto e efeitos na melhoria da escola mais a nível organizacional e curricular do que a nível pedagógico cujo impacto é reconhecido, nesta última dimensão, como sendo quase reduzido ou inexistente; na consolidação da autoavaliação institucional, o que está em linha com os relatórios da OECD (2013) e da European Commission/EACEA/Eurydice (2015) na participação da comunidade na vida social da escola, reforçando as parcerias existentes e dando voz aos diversos atores sociais que intervêm diretamente na escola; e na apropriação pela escola (mais) e comunidade (menos) dos referentes utilizados no processo de avaliação.

## 7. Experiência profissional

A presente reflexão desenvolve questões relacionadas com as experiências adquiridas em contexto de trabalho e responde a um desejo pessoal de desenvolvimento profissional. Dentro deste contexto, procurei desenvolver novos conhecimentos e competências através da frequência do mestrado visando estudos e pesquisas na área da Administração e Gestão Escolar.

Esta reflexão baseia-se na experiência adquirida enquanto elemento da CAA no ano letivo 2010/2011, adjunta do diretor de 2009 a 2014 e subdiretora desde 2014/2015 até à data da elaboração deste relatório. Baseia-se ainda nas investigações mais recentes sobre a temática em estudo, considerando também as abordagens mais clássicas, e na formação adquirida mais recentemente na área em estudo, nomeadamente, “Avaliação do sucesso académico: um processo a integrar na rotina avaliativa da instituição escolar”, Organização e Gestão: monitorização e autoavaliação” e “Ação Estratégica de Promoção da qualidade das aprendizagens”. Realço, ainda, a formação obtida na disciplina de Ética Social e nas sessões de apoio à elaboração do presente relatório.

Enquanto adjunta do diretor e elemento da *comissão de avaliação das aprendizagens*, colaborei no diagnóstico do funcionamento da escola, monitorização e análise dos resultados académicos os alunos, que permitiram identificar os progressos e desencadear planos de ação. Como elemento constituinte da CAA, no ano letivo 2010/2011, a escola enveredou pelo modelo da Escola XXI, na sequência da adesão ao modelo de avaliação PAR, promovido por uma equipa da Universidade do Minho. No desenvolvimento deste projeto, cooperei e participei no tratamento e análise dos dados, debates e reflexões dos relatórios e planos de melhoria apresentados pela CAA. Contribui para a implementação das medidas propostas nos Planos de Melhoria da escola com notórias melhorias ao nível do planeamento, organização e práticas profissionais. Considero que a formação adquirida pelo PAR, “Avaliação do sucesso académico: um processo a integrar na rotina avaliativa da instituição escolar”, foi preponderante para o desempenho deste cargo.

A minha experiência profissional na área da Avaliação Externa, envolve, no 1º ciclo avaliativo, como participante no painel de apresentação da escola e no, 2º ciclo avaliativo, como adjunta do diretor. Neste último ciclo, colaborei na organização dos painéis, na implementação dos questionários de satisfação, na elaboração do documento

de apresentação da escola e restantes documentos requeridos pela IGEC, e participei no debate estabelecido no final com o GT da IGEC. Nestas atividades, além da dificuldade sentida na organização dos painéis decorrentes da coincidência da agenda da equipa da IGEC com a atividade letiva dos docentes envolvidos, a recolha de todos os questionários de satisfação aos alunos e encarregados de educação, revelou-se de difícil execução, uma vez que os alunos do ensino profissional se encontravam em estágio e outros não cumpriam com os prazos estabelecidos para a entrega dos mesmos. Esta dificuldade resulta ao alheamento dos EE relativamente ao processo de avaliação em curso e à vida escolar em geral, assim como a aspetos práticos, como os exercícios profissionais e a concomitante escassez de tempo. A monitorização do percurso escolar dos alunos após o cumprimento da escolaridade obrigatória, designadamente os seus percursos académicos e no mercado de trabalho, revelou-se a mais difícil de se concretizar, devido à emigração de alguns e à perda natural do vínculo à escola.

Refletindo sobre o processo de avaliação de escolas baseada nas suas três funções nucleares identificadas no Parecer n.º 5/2008: i) fornecer à comunidade escolar instrumentos para corrigir e melhorar o seu funcionamento; ii) fornecer aos responsáveis pelas políticas educativas elementos de suporte à decisão e iii) fornecer aos utentes diretos da escola (estudantes e encarregados de educação) e aos utentes indiretos (comunidade local) elementos que lhes permitissem fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções.

i) Fornecer à comunidade escolar instrumentos para corrigir e melhorar o seu funcionamento.

Corroborando Azevedo (2002, p. 75) quando afirma que “a avaliação externa concebe-se (...) como uma ajuda, mais objetiva e contextualizada, às dinâmicas de avaliação interna” e Afonso (2015, p. 222) ao enunciar que “Um dos pilares estruturantes do atual modelo de avaliação externa das escolas é a autoavaliação.”, considero que a autoavaliação tem de assumir uma particular centralidade e a sua articulação com a avaliação externa torna-se essencial. Esta deve colaborar para promover e incentivar as dinâmicas das escolas no sentido de reforçar as suas capacidades de autoavaliação, enquanto organização, e as aprendizagens de cada um dos grupos da comunidade educativa. Nesta perspetiva de sequência e de consequência da avaliação externa e na linha da sugestão do Conselho Nacional de Educação no sentido de ser «definida a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da

Avaliação Externa das Escolas» (Recomendação n.º1/2011), após a publicação do relatório na página eletrónica da Inspeção Geral da Educação, a escola apresentou à administração educativa o Plano de Melhoria. Tendo em vista o envolvimento alargado da comunidade escolar, esse plano foi publicado no *site* da escola. Este teve como objetivo o fortalecimento e/ou mudança de práticas, em resposta às áreas destacadas no âmbito da avaliação externa. Pretendendo, assim, assumir um comprometimento com um processo de melhoria e o estabelecimento de condições objetivas de como essa melhoria seria alcançada (IGEC, 2013), tal como já tinha sido definido no plano de intervenção do Projeto Educativo. Este plano reforça e complementa-se com os sucessivos planos de melhoria que se têm vindo a afirmar no desenvolvimento do processo de autoavaliação. O relatório da avaliação da implementação do Plano de Melhoria foi elaborado pela CAA, no final do ano letivo, no qual se procedeu ao seu balanço e que serviu de mote para a consecução do Plano de Melhoria subsequente, conforme procurarei demonstrar recorrendo à análise dos documentos respeitantes ao ano letivo 2012/2013 e 2013/2014.

O Plano de Melhoria do ano letivo 2012/2013 visava reforçar e consolidar as práticas de melhoria. A construção deste plano teve como referências o Dispositivo de Autoavaliação implementado e os resultados apurados pela comissão de autoavaliação. Neste contexto, foi definido o domínio de ação da CAA, sendo a área a avaliar: A Escola como lugar de aprendizagem da restante comunidade educativa - âmbito do trabalho colaborativo dos professores. Encontrada a área a avaliar e devidamente balizada a intervenção da CAA, promovemos à construção dos quadros referenciais. Para dar resposta aos indicadores definidos, houve necessidade de procedermos à elaboração de múltiplos instrumentos de recolha e tratamento de informação, que depois de aplicados permitiram sintetizar/tratar graficamente a informação, reconstruir os contextos e produzir uma análise SWOT, que fundamentaram a tomada de decisões na elaboração do plano de melhoria. Os Indicadores de análise para cada uma das prioridades implicaram um trabalho de diagnóstico que assentou no Projeto Educativo 2008/2012, na pesquisa documental de atas e relatórios, inquéritos a alunos e docentes e entrevistas a docentes representativos dos conselhos de turma e departamentos. Conforme o relatório da CAA elaborado no final do ano letivo, desta análise detetaram-se sete pontos débeis: i) desresponsabilização do papel da Associação de Estudantes (AE); ii) pouco estímulo dado a alguns auxiliares; iii) ausência de estatutos por parte da AE; iv) nem todas as atividades são valorizadas, da mesma forma, pelo diretor; v) nem todas as atividades são

avaliadas pelo público-alvo; vi) comprometimento dos EE e auxiliares na dinâmica da escola; vii) existência de falhas na transmissão das informações pelos coordenadores oriundas do conselho pedagógico.

O plano de melhoria de 2013/2014 foi constituído por dois processos distintos. O primeiro foi o resultado da análise do trabalho desenvolvido pela CAA durante o ano letivo de 2012/2013, com os sete pontos débeis identificados anteriormente, que depois de aprovado pelo conselho pedagógico, recomendou a análise da área: *processos de liderança – subárea – visão estratégica*. O segundo processo vem na sequência dos pontos a melhorar, fruto da inspeção do IGEC à escola em março de 2013. Estas problemáticas identificadas constituíam a segunda parte deste plano de melhoria: melhorar os resultados académicos a todas as disciplinas, com uma maior incidência nas disciplinas de Português e Matemática, no ensino Básico e Secundário; a implementação de iniciativas que visem a implicação dos alunos na elaboração dos documentos norteadores da ação educativa, tendo em vista potenciar a sua colaboração nas decisões estruturantes da vida escolar; elevar o nível de satisfação dos alunos nos aspetos de higiene e limpeza na escola, bem com na participação nos clubes e projetos e as instalações escolares; sistematizar o conhecimento do percurso antes e depois do ingresso na escola, estabelecendo a articulação com as escolas de proveniência dos alunos; melhorar a articulação horizontal e vertical, construindo alguns documentos de suporte que expressem uma efetiva articulação interdisciplinar e interdepartamental; a monitorização da implementação das estratégias delineadas para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, de modo a aferir o seu impacto nas aprendizagens; a instituição de procedimentos sistemáticos de supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto processo destinado à melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento profissional dos docentes; a definição de metas sustentadas em indicadores que facilitem a monitorização regular do projeto educativo e promovam a eficiência e a eficácia da ação pedagógica; generalização da utilização de metodologias ativas na prática letiva, por exemplo, a utilização da plataforma *Moodlle*, quadros interativos e construção de materiais didáticos em suporte digitais. Para cada uma destas problemáticas identificadas pela CAA e IGEC, indicamos os objetivos, ações de melhoria/estratégias, os intervenientes, a calendarização assim como o modo de avaliação/monitorização. Refira-se que a CAA definiu como critérios para sustentar o juízo de valor a seguinte nomenclatura: Totalmente Concretizada (TC), estabeleceu-se como critério a implementação de todas as ações de melhoria;

Parcialmente Concretizada (PC), estabeleceu-se como critério a implementação de algumas das ações de melhoria preconizadas, e, Não Concretizada (NC), estabeleceu-se como critério a não implementação de ações de melhoria.

**Quadro 17 – Síntese da Avaliação do Plano de Melhoria de 2013/2014**

<b>Avaliação do Plano de Melhoria de 2013/2014</b>		
<b>Meta</b>	<b>Problemática detetada pela CAA</b>	<b>Problemática detetada pela IGEC</b>
<b>Totalmente Concretizada (TC)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desresponsabilização do papel da Associação de Estudantes;</li> <li>• Ausência de estatutos por parte da AE;</li> <li>• Pouco acompanhamento do trabalho desenvolvido pela associação de estudantes;</li> <li>• Pouco comprometimento da AE com o PEE;</li> <li>• Nem todas as atividades são valorizadas, da mesma forma, pelo diretor;</li> <li>• Nem todas as atividades são avaliadas pelo público-alvo;</li> <li>• Criar um sistema que permita avaliar a qualidade das atividade realizadas;</li> <li>• Estruturar as atividades com base numa temática aglutinadora de todos os grupos disciplinares como por exemplo o sarau;</li> <li>• Desenvolver atividades que promovam a interdisciplinaridade;</li> <li>• Agendar atividades promotoras da imagem da escola em todos os períodos letivos e com a participação de todos os atores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A implementação de iniciativas que visem a implicação dos alunos na elaboração dos documentos norteadores da ação educativa, tendo em vista potenciar a sua colaboração nas decisões estruturantes da vida escolar;</li> <li>• A definição de metas sustentadas em indicadores que facilitem a monitorização regular do projeto educativo e promovam a eficiência e a eficácia da ação pedagógica.</li> </ul>

<b>Avaliação do Plano de Melhoria de 2013/2014</b>		
<b>Meta</b>	<b>Problemática detetada pela CAA</b>	<b>Problemática detetada pela IGEC</b>
<b>Parcialmente Concretizada (PC)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer os EE e os auxiliares do alcance das suas funções, comprometendo-os através do seu contributo para a realização da missão a que a escola está vinculada;</li> <li>• Comprometimento dos EE e auxiliares na dinâmica da escola;</li> <li>• Melhorar a promoção, a divulgação e o envolvimento dos pais e auxiliares nas atividades da escola;</li> <li>• Divulgar através da Associação de Pais os documentos estruturantes da escola;</li> <li>• Pouco estímulo dado a alguns auxiliares;</li> <li>• Envolver os auxiliares e estimular a sua participação no PAA;</li> <li>• Criar formas de reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos auxiliares;</li> <li>• Existência de falhas na transmissão das informações pelos coordenadores oriundas do conselho pedagógico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar os resultados académicos a todas as disciplinas, com uma maior incidência nas disciplinas de Português e Matemática, no ensino Básico e Secundário;</li> <li>• Elevar o nível de satisfação dos alunos nos aspetos de higiene e limpeza na escola, bem com na participação nos clubes e projetos e as instalações escolares;</li> <li>• Sistematizar o conhecimento do percurso antes e depois do ingresso na escola, estabelecendo a articulação com as escolas de proveniência dos alunos;</li> <li>• Melhorar a articulação horizontal e vertical, construindo alguns documentos de suporte que expressem uma efetiva articulação interdisciplinar e interdepartamental;</li> <li>• A monitorização da implementação das estratégias delineadas para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, de modo a aferir o seu impacto nas aprendizagens.</li> </ul>
<b>Não Concretizada (NC)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir em conjunto sobre os novos desafios que são colados à escola e redefinir o perfil da escola que se quer construir, perspetivando-a no futuro aquando da renovação do PEE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A instituição de procedimentos sistemáticos de supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto processo destinado à melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento profissional dos docentes;</li> <li>• Generalização da utilização de metodologias ativas na prática letiva, por exemplo, a utilização da plataforma <i>Moodle</i>, quadros interativos e construção de materiais didáticos em suporte digitais.</li> </ul>

Conforme se constata, através da análise dos documentos analisados, relatório apresentado pela IGEC, os Planos de Melhoria e relatórios dos Planos de Melhoria e da

CAA elaborados pela escola, temos desenvolvido processos de autoavaliação alinhados com a avaliação externa.

A CAA salientou, no relatório da implementação do Plano de Melhoria de 2012/2013, que houve uma preocupação acentuada, durante o ano letivo, por parte da direção, na qual me inseria, das lideranças intermédias, do pessoal docente, não docente e discente em fazer cumprir as ações presentes nas Fichas de Melhoria desse ano letivo. Realçou, ainda, que todos os responsáveis e envolvidos apresentaram os documentos relativos ao processo de avaliação/monitorização através de um relatório.

Efetivamente, como elemento da CAA e como adjunta e subdiretora da ESB, considero que, ao longo destes anos, verificam-se grandes mudanças decorrentes da autoavaliação, nomeadamente, a participação e comprometimento da comunidade educativa na análise do desempenho das dimensões avaliadas através do preenchimento de grelhas em todas as reuniões de avaliação; a reflexão e a apresentação de propostas de melhoria/ reforço que exigem uma reavaliação contínua das práticas dos docentes e a sua adaptação aos alunos em concreto; a integração dos processos de análise crítica interna orientados pela comissão de autoavaliação e conducentes à melhoria da escola através de um profundo conhecimento da sua realidade específica.

O PAR, nos últimos anos, possibilitou a alguns elementos que constituem a comissão e, por inerência a toda a escola, o contacto com outras escolas e o conhecimento das práticas de autoavaliação que nelas se desenvolvem. Estes contactos foram proporcionados pela frequência na formação PAR, e o conseqüente acolhimento de uma nova metodologia, bem como o conhecimento de investigação na área. Realço a formação que frequentei como oficina de formação, juntamente com os meus colegas, entre outubro de 2013 e julho de 2014: *Avaliação do sucesso académico: um processo a integrar na rotina avaliativa da instituição escolar*. De acordo com os objetivos desta ação de formação, compete-me reiterar que após o trabalho concretizado, desenvolvi competências que se relacionaram com a tomada de consciência do envolvimento dos diferentes atores da comunidade educativa em torno da autoavaliação de escola; a tomada de conhecimento dos normativos e a sua importância no universo que é uma escola; a promoção de momentos de reflexão decorrentes do desenvolvimento do processo de autoavaliação; e a participação na partilha de experiências no âmbito da autoavaliação de escola.

Para além da formação, a equipa dispunha de 90 minutos semanais para reunir e planificar as diversas etapas da avaliação.

A planificação atempada das diferentes etapas de trabalho a desenvolver permitiram que os relatórios de autoavaliação e os planos de melhoria fossem conhecidos no final do ano e implementados no início do ano seguinte. Neste âmbito, a direção da escola, da qual fazia parte, revelou-se diligente e recetiva quanto à integração das medidas no quotidiano das práticas educativas da escola, previamente aprovadas em conselho pedagógico e de pleno conhecimento do conselho geral, através do próprio diretor e das análises/pareceres elaborados pela comissão permanente periodicamente. As propostas, oriundas das sugestões apresentadas pelos diferentes intervenientes da comunidade educativa visaram melhorar o funcionamento e a eficácia da escola. Aquela convergência reflete as iniciativas, apresentando subjacente o envolvimento de toda a comunidade, a reflexão e o debate, a necessidade de fundamentar as opções da escola e a capacidade de decidir com o objetivo de qualificar a instituição nas suas diferentes dimensões. Na preparação do ano letivo 2011/12 e 2012/13, tal como proposto nos planos respetivos, organizei, como elemento da direção, as reuniões das equipas pedagógicas, para fomentar o trabalho colaborativo, a elaboração conjunta de materiais e técnicas de ensino, a partilha de recursos, a elaboração e aplicação conjunta de instrumentos de avaliação, a implementação das aulas de reforço, medidas que foram tomadas para colmatar as fragilidades evidenciadas no diagnóstico realizado.

A CAA realizou uma análise detalhada sobre a implementação das ações de melhoria propostas no ano letivo anterior pela CAA e pelo IGEC com base nos relatórios facultados pela direção, pelos coordenadores de departamento, pelo encarregado do pessoal assistente operacional, pelos coordenadores dos diretores de turma, pelo professor de educação especial. Realçando-se a existência de uma melhoria global em quase todos os planos de intervenção, sendo que as mais relevantes as que se verificam ao nível do sucesso académico alcançado no ensino básico e secundário.

Procurou-se, ao longo dos últimos anos, consolidar na ESB uma cultura de melhoria continuada da organização, estruturada numa abertura ao contributo de todos. Contudo, admito que a envolvimento de todos nem sempre é um processo pacífico; há resistências que se manifestam e criam alguns constrangimentos, sobretudo num contexto em que os profissionais de ensino estão imersos em excesso de burocracia. A sobrecarga de reuniões e de múltiplas tarefas de natureza burocrática, que os professores desempenham e poderiam ser desenvolvidas por assistentes técnicos, retiram

disponibilidade que prejudica as atividades de estudo e investigação que, num tempo de grandes e rápidas mudanças, não podem ser descuradas. No desenvolvimento das atividades inerentes ao processo de autoavaliação, as principais dificuldades sentidas pela CAA relacionam-se com a complexidade das tarefas realizadas, cumuladas com horários constituídos por 5 e 6 turmas atribuídas a cada professor, o exercício de outros cargos de enorme responsabilidade e, apenas, dispondo de 90 minutos para concluir com rigor e precisão as exigências que este trabalho exige. Considero imperioso que os docentes beneficiem de condições de trabalho e de aperfeiçoamento, permitindo-lhes cumprir melhor a sua missão e adaptarem-se de forma contínua a novas situações. É, assim, necessário diminuir as tarefas burocráticas que ocupam tempos necessários para assumir em pleno as suas funções. No entanto, o desenvolvimento do processo de autoavaliação, através de uma abordagem metodológica inovadora, permitiu que este se construísse com base no conhecimento da realidade envolvente. O PAR foi um apoio crucial no desenvolvimento do processo de autoavaliação, sobretudo por possuir um formador da Universidade do Minho como amigo crítico. Na formação proporcionada pelo PAR, os elementos que constituíam a CAA adquiriram os conhecimentos teóricos/práticos que estiveram na base da construção do referencial e da metodologia de trabalho adotada. O referencial construído permitiu a delimitação do objeto a avaliar e, para a operacionalização do projeto, cujo elemento caracterizador é “envolver toda a comunidade educativa”, continuando a funcionar o grupo de focagem (constituído pelos coordenadores de diretores de turma e pelos coordenadores de departamento).

O primeiro momento correspondeu à identificação e delimitação do campo a avaliar, tendo sido este determinado pelas escolhas do pessoal docente que, posteriormente e sob a coordenação do diretor, foi apresentado e aprovado pelo conselho pedagógico, dando-se, de seguida, início à construção do referencial. Na prossecução do projeto foi construído o quadro referencial e foram também elaborados instrumentos de recolha e tratamento de informação, nomeadamente, os inquéritos e a entrevista com o diretor.

Paralelamente, foram aplicados os inquéritos aos professores, auxiliares, representantes dos pais/encarregados de educação e delegados e subdelegados de todas as turmas. A informação recolhida foi tratada e sintetizada graficamente, reconstruindo os contextos e produzindo uma análise SWOT, que esteve na base da fundamentação e das tomadas de decisão presentes na elaboração do Plano de Melhoria para o ano letivo 2013/2014.

O relatório do Plano de Melhoria segue um roteiro que clarificará o objeto da avaliação já referenciado, estruturado numa metodologia de trabalho objetiva em que a área e subárea avaliadas assentaram na informação recolhida e analisada através de instrumentos construídos para o efeito. A entrevista realizada ao diretor proporcionou dados pertinentes que foram triangulados com as respostas dos restantes inquiridos. Esta auscultação dos diferentes agentes da escola sustentou os juízos de valor que foram também apresentados no relatório. O objetivo final desse trabalho foi obter uma reconstrução crítica da realidade escolar e a premência desta se autoavaliar e refletir sobre o seu funcionamento. Este estudo culminou com a realização do plano de melhoria do ano letivo 2014/2015.

Para além da problemática da envolvência de todos, outra dificuldade que senti na fase inicial da autoavaliação foi a necessidade de iniciativas de acompanhamento, de apoio e de estímulo à autoavaliação. Considero, assim, fundamental investir na capacitação das escolas para trabalhar nas “áreas de melhoria” identificadas pela AEE e CAA. Na ESB o apoio do programa PAR tem sido essencial, no entanto, considera-se que o apoio deveria ser fornecido pela administração educativa. Importa, pois, apoiar diretamente a autoavaliação das escolas, nomeadamente, proporcionando formação adequada aos seus responsáveis.

ii) Fornecer aos responsáveis pelas políticas educativas elementos de suporte à decisão.

A AEE constitui o instrumento de que se dispõe para conhecer a escola pública e, de alguma forma, ajudar a ultrapassar os pontos críticos das escolas. Na ESB, este instrumento encontra-se devidamente alinhado com a autoavaliação, conforme se comprova com a análise dos planos de melhoria e respetivos relatórios da CAA, apesar da AEE ignorar, para além do contexto social, económico e político em que se desenvolve a ação escolar, a conjuntura externa à escola, nomeadamente a disponibilidade e gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis. Nesta conjuntura externa, inserem-se aspetos relativos às condições das instalações, espaços e equipamentos, à oferta educativa, e à colocação tardia dos docentes. A ESB possui instalações e equipamentos obsoletos o que dificulta o desenvolvimento de projetos inovadores e a diversificação da oferta educativa. A qualidade e diversidade da oferta educativa, para além da falta de recursos adequados, não depende do empenho do órgão de gestão, mas

antes de uma gestão centralizada, executada a nível nacional e regional segundo critérios e interesses externos à escola.

Conforme se comprova pelos relatórios da implementação dos planos de melhoria da escola, a avaliação externa tem-se centrado mais na documentação produzida pela escola e nas estruturas intermédias, com algumas mudanças curriculares mais nos discursos que nas práticas, por exemplo, no trabalho colaborativo docente e não na questão pedagógica, pois não chega à sala de aula. Considera-se que os planos de melhoria tornam-se inconsequentes se a IGEC não proceder à sua monitorização e se o processo de avaliação não começar a ser adequado à tipologia de escolas.

iii) Fornecer aos utentes diretos da escola (estudantes e encarregados de educação) e aos utentes indiretos (comunidade local) elementos que lhes permitissem fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções.

Apesar de se proceder à publicação dos resultados da AEE, considera-se que os resultados da AEE é um processo de difícil transposição para os *media*, pois os resultados são dispersos ao longo dos anos, dificultando as comparações, a análise não é unidimensional nem permite leituras imediatas.

Da experiência vivenciada como elemento participativo deste modelo, considero que AEE tem-se revelado um fator positivo no desenvolvimento da ESB, tem-na feito evoluir e tem-na tornado mais consciente de si como comunidade educativa. Reconheço que os aspetos mais positivos deste processo avaliativo são a transparência de procedimentos e comunicação de resultados (os relatórios, os contraditórios e sua apreciação); e o debate entre os elementos do órgão de gestão da escola e a GT da IGEC durante um curto espaço de tempo que permitiu corrigir interpretações erradas, acrescentar dados e informações em falta e, assim, contribuir para a qualidade da avaliação final. Contudo, apresenta alguns aspetos dignos de melhoria. Considero que a duração da visita às escolas foi manifestamente insuficiente para a aquisição de uma perspetiva integrada da escola. No âmbito do processo de avaliação, a observação de aulas deveria assumir outra relevância. O processo de avaliação não inclui a observação de aulas, o que constitui uma potencial limitação, pois é na sala de aula que se vive o essencial do processo educativo. Considero que a escola deveria implementar um sistema de acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula e pela observação de

aulas, nomeadamente numa ótica de trabalho colaborativo e coadjuvado e de supervisão entre pares. Nos resultados académicos dos alunos dever-se-ia valorizar outras competências não observáveis nas provas e nos exames escritos, e não esquecer que os resultados de uma escola são expressão de muitos fatores externos, como por exemplo, as “explicações”, a frequência de escolas de ensino de línguas ou de outras formas de apoio.

Desta experiência e do debate estabelecido com os intervenientes, reconheço que neste processo de avaliação, existe um confronto com duas lógicas, nem sempre compatíveis e, por isso, geradoras de atitudes e de sentimentos contraditórios e, por vezes, controversos: por um lado, aceitam-se as sugestões e as decisões externas, cujo propósito é ajudar a melhorar, mas, por outro lado, manifestam uma atitude de desconfiança em relação às verdadeiras intenções e às consequências da avaliação. Estas duas lógicas são geradoras de tensões, que poderão distorcer a realidade do objeto a avaliar. O dilema da escola resulta muito do conflito entre a imagem real da escola e a imagem do que a sociedade dela espera e entre prestação de contas e desenvolvimento. Por vezes, suspeita-se que implícito à AEE existem as intenções classificativas que são um instrumento de controlo burocrático e de sancionamento. Nesta perspetiva, a AEE invés de desencadear ações de melhoria, induz os seus atores a gerir a sua imagem recorrendo a soluções pontuais de modo a obter as melhores classificações.

Considero que este modelo de avaliação externa da IGEC, único, rígido, obrigatório e circunscrito a um reduzido período de tempo para todas as escolas não pressupõe que as organizações educativas são “constelações que correspondem, num determinado momento a diferentes combinações de lógicas, de racionalidades, de poderes e de controlos” (Estêvão, 1998, p. 436).

Perante a minha experiência profissional, e na senda de Almeida (2007, p. 244) a avaliação passará “a ser internamente assumida como mobilizadora de atitudes e práticas, numa lógica de autorregulação dos indivíduos, dos grupos e das próprias instituições”, se os atores educativos estiverem significativamente envolvidos em todo o processo. Contudo, para existir este envolvimento considero fundamental aumentar a motivação dos atores educativos fornecendo-lhes as condições fundamentais para o exercício das suas funções. Assim, estou em consonância plena com Afonso (2015) quando afirma que:

“(…) a autoavaliação de uma escola é certamente um processo de aprendizagem que, quando reunidas determinadas condições, pode ser também uma excelente oportunidade para a produção de saberes e conhecimentos que ajudem a desenvolver práticas profissionais e humanas mais avançadas e consequentes em termos educacionais” (Afonso, 2015, p. 228)

Ao tentar identificar as concepções organizacionais de escola que estão subjacente ao modelo de AEE, denota-se aspetos do modelo burocrático e do modelo político.

Em conformidade com o modelo burocrático, na AEE existe uma certa racionalidade que decorre da especificação de objetivos, da hierarquização, da distribuição de tarefas, do recurso a especialistas, da regulamentação e da normatividade do processo. O modelo burocrático é notório quando se verifica que os domínios e indicadores de avaliação do modelo são definidos, de forma rígida e formalizada pelos serviços centrais do Ministério da Educação, sendo o referencial da avaliação aplicado de modo uniforme a todas as escolas, responde assim a “um esquema ideal concebido pela direção da organização e em que a contribuição dos membros é subestimada uma vez que o seu comportamento deve refletir as posições pré-determinadas na estrutura e não tanto as suas qualidades ou a sua experiência individual” (Estêvão, 1998, p. 178).

Além disso, há a obrigatoriedade legal da implementação deste modelo, o que demonstra o recurso a instrumentos de controlo para determinar o nível de cumprimento de determinados indicadores relativamente a um referencial pré-estabelecido. Também os procedimentos utilizados pelas equipas de avaliadores externos pressupõe a influência de lógicas burocráticas, nomeadamente, quando a legitimidade da avaliação é assegurada verificação de indicadores que determinam a conformidade do funcionamento da organização escolar e dos seus atores aos padrões previamente definidos no referencial da AEE. Abrange todas as áreas da organização, enquadrando as ocorrências dentro de um esquema definido, capaz de regular tudo o que ocorre dentro da organização (Chiavenato, 2010, p. 69).

Contempla a escola como um “locus de reprodução normativa” e não como “locus de produção de orientações e de regras”. Não a considera como “uma instância auto-organizada para a produção de regras e para a tomada de decisões” mas só “uma instância hétero-organizada para a reprodução” (Lima, 2001, p. 63-64). Ao centrar a ponderação das informações e dos dados recolhidos na existência do cumprimento, este modelo admite que a tecnologia, no seio das organizações educativas, é certa e que, no curto

espaço de tempo de visita à escola pela equipa de avaliadores externos, é fácil encontrar uma relação causa – efeito, traduzida na existência de evidências. Percebe-se assim que está presente uma visão tecnocrática, da certeza da tecnologia, sendo evidente a importância dada pelo modelo ao lado racional, rígido e previsível da organização. Ao assumir intenções classificativas, o modelo de AEE poderá ser entendido pelos avaliados mais como um instrumento de controlo burocrático e de sancionamento inerente ao poder dos órgãos centrais do que como mecanismo de desenvolvimento organizacional.

Denota-se que o modelo da AEE tem subjacente aspetos do modelo político quando na realização das entrevistas em painel, são auscultados diversos grupos de atores da comunidade educativa o que indicia a consideração da existência de diferentes interesses e perspetivas no seio da organização escolar. Além disso, também se verifica a influência do modelo político ao se considerar que a partir das informações recolhidas, cabe ao avaliador o poder de atribuir uma classificação a cada um dos domínios avaliados, e que as classificações obtidas poderão vir a interferir nos interesses, motivações e objetivos dos avaliados.

## CONCLUSÕES

Efetivamente, após a AEE de 2008, a escola, baseando-se nas asserções explanadas no relatório do GT da IGEC, elaborou o Plano de Melhoria que os docentes deram especial atenção, nos departamentos, a fim de serem executadas as estratégias elencadas. Após a aprovação do Plano de Melhoria pelo Conselho Pedagógico, as medidas referentes a ações de carácter mais mediático foram colocadas em prática, algumas das restantes têm sido colmatadas gradualmente ao longo dos anos e outras ainda não foram concretizadas, nomeadamente, a generalização da utilização de metodologias ativas na prática letiva, a articulação curricular entre ciclos e a supervisão em contexto de sala de aula. A generalização da utilização de metodologias ativas na prática letiva tem sido difícil de alcançar, talvez devido ao envelhecimento crescente e constante do corpo docente e à não promoção de um processo de formação que articule e torne coerente o desenvolvimento profissional docente com os permanentes desafios colocados à escola. Também se verifica dificuldades na articulação curricular entre ciclos devido a constrangimentos relacionados com o não agrupamento da escola. Porém a asserção apresentada pela IGEC que suscita maior contestação entre os docentes é a supervisão em contexto de sala de aula, que continua sem concretização, passados oito anos após a primeira avaliação externa da escola. Tal facto, talvez advenha do conceito de supervisão se relacionar com o processo de avaliação dos docentes e dos constrangimentos sentidos pelos Coordenadores de Departamento nas relações com os seus pares, e que, por isso, vão protelando a implementação de medidas até ao limite de tempo possível, uma vez que os ciclos avaliativos têm uma periodicidade de quatro anos. É notório o esforço por parte da maioria dos Coordenadores de Departamento em promover a reflexão, o trabalho colaborativo e a partilha de experiências, no entanto, persistem docentes que se abstêm de uma atividade participada e colaborativa, preferindo uma prática mais individualista. Assim, é possível concluir que a AEE não teve impacto desejado nas práticas, através das estratégias apresentadas pela CAA, pois, até à data ainda não se iniciou o exercício da supervisão em contexto de sala de aula. Por isso, torna-se pertinente desmistificar o conceito de supervisão, o que pressupõe um longo caminho a percorrer, para que esta prática seja vista como um contributo à melhoria.

Após toda a experiência vivenciada, na minha escola, no decorrer do processo de avaliação dos dois ciclos avaliativos e na elaboração deste relatório que, me proporcionou

um processo de pesquisa literária e científica dando-me a conhecer novas perspectivas e que me possibilitou uma compreensão mais alargada sobre a avaliação externa de escolas, considero que autoavaliação decorre como prestação de contas para que a seguir se desenrole uma avaliação externa à escola. Assim, corroboro com Lima (2015, p.229) quando afirma que “a perspectiva de colaboração benévola entre a avaliação externa e autoavaliação, que assente na reciprocidade crítica e dialógica, não parece por agora garantida.”

## LIMITAÇÕES

A elaboração deste relatório apresentou limitações de índole investigativa e temporal. O enquadramento teórico revelou-se uma das etapas mais pertinentes deste relatório. Porém, a vastíssima bibliografia alusiva ao tema dificultou a identificação e a sintetização objetiva da informação essencial recolhida através de leituras, consultas e pesquisas.

Para quem exerce em simultâneo a docência e um cargo de direção numa escola, que exige uma constante presença no exercício da função, a gestão do tempo para a consecução deste relatório constituiu a principal dificuldade, tornando-se determinante para o seu desenvolvimento.

No entanto, estas limitações não constituíram impedimento para um esforço acrescido na organização do tempo e na intensificação do ritmo de trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2001). Autonomia, avaliação e gestão. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes, Alexandre Ventura (Org.), *Liderança e estratégias nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p.51-68.

Afonso, A. (2015). Do desequilíbrio do pilar da autoavaliação no modelo de autoavaliação externa: apontamentos. In E. Faria & Perdigão (Org), *Avaliação externa das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p.221-229.

[http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LIVROCNE\\_AVALIA%C3%87%C3%83O\\_EXTERNA\\_DAS\\_ESCOLAS.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf) (acedido em 30 de Agosto de 2016)

Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas – pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.

Almeida, L. S. (2007) Avaliação das escolas: Percepções em torno do processo e das suas limitações. In Conselho Nacional de Educação (org.), *Avaliação das escolas: modelos e processos* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/754-avaliacao-das-escolas-modelos-e-processos> (acedido em 30 de Agosto de 2016)

Azevedo, Joaquim (org.) (2002). *Avaliação das escolas – consensos e divergências*, Porto: Asa.

Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das escolas. Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Miguel Miguéns (Dir.), *Avaliação das escolas: modelos e processos*. Seminário. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p.14-99.

Azevedo, J.J. R. (2006). *Avaliação de escolas*. Programa AVES. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos. In Conselho Nacional de Educação (org.), *Avaliação das escolas: modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/754-avaliacao-das-escolas-modelos-e-processos> (acedido em 4 de Julho de 2016)

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Canavarro, J. M. (2000) *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.

Chiavenato, I. (2010). *Comportamento organizacional*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora. 2ª edição.

Clímaco, M. C. (1995). *Observatório da qualidade da escola. Guião organizativo*. Ministério da Educação, Lisboa.

Clímaco, M. C. (2002). A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas. In Conselho Nacional de Educação (org.), *Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, p.35-46.

<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/765-qualidade-e-avaliacao-da-educacao> (acedido em 4 de Julho de 2016)

Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, I.; Sarrico, C.; Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, abril, vol.7, nº2 , p.56-67.

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf> (acedido em 4 de Julho 2016)

Conselho Nacional de Educação (org.), *Avaliação das escolas – modelos e processos*, p. 229-236.

Costa, J.A. (1998). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

Costa, J. A., Neto-Mendes, A., Ventura, A. (orgs) (2002). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei.... In Conselho Nacional de Educação (org.), *Avaliação das escolas – Modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. p. 229-236.

<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/754-avaliacao-das-escolas-modelos-e-processos> (acedido em 30 de Agosto de 2016)

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Paris: UNESCO.

Elliot, L. G. (2011). Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out./dez. 2011  
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf> (acedido em 30 de Agosto de 2016)

Ellström, P. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol.23, n.º3, p. 449-461.  
<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19142/11143> (acedido em 28 novembro de 2016).

Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: IEP/CEEP.

Estêvão, C. e Machado, J. (2001). Escola, Autonomia e Avaliação Interna. In J. Machado (Coord.), *Formação e Avaliação Institucional*. Braga: Lusografe, p.63-71.

Estêvão, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: Dilemas e Desafios*. Porto: Edições Asa.

Estêvão, C. (2004). *Educação, justiça e autonomia: os lugares da escola e o bem Educativo*. Porto: Edições Asa.

- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116.  
<http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20Fialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf> (acedido em 4 de julho de 2016)
- Guerra, M.S. (2002). *Como num espelho - a avaliação qualitativa das escolas*. In Joaquim Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas – consensos e divergências*. Porto: Asa, p.11-31.
- Inspecção Geral de Educação (2002). *Avaliação integrada das escolas. Apresentação e procedimentos*.[http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/AIE\\_Apres&Proced.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/AIE_Apres&Proced.pdf) (acedido em 4 de julho de 2016)
- Inspecção Geral de Educação (2005). *Programa aferição da efectividade da auto-avaliação das escolas. Roteiro*.  
[http://www.ige.min-edu.pt/upload/ROTEIROS/Efectividade\\_AAE\\_Roteiro\\_2005.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/ROTEIROS/Efectividade_AAE_Roteiro_2005.pdf) (acedido em 4 de julho de 2016)
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia-Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa*. Cortez Editora: São Paulo.
- Lima, L. (Org.). (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., Jakobsen, L. (2005). *A história de Serana: viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa.

Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação de escolas. In J. Azevedo (Org). *Avaliação de escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições Asa, p. 33-49.

Marques, Silva, J. (2008). *Parecer sobre avaliação externa das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.  
[http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Propostas/Parecer\\_Av\\_Ext\\_Esc.pdf](http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Propostas/Parecer_Av_Ext_Esc.pdf) (acedido em 15 de agosto de 2016)

MEURET, D. (2002). O papel da autoavaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 39-50.

Mouraz, Ana M., Ramalho H., Gonçalves M. & Fonseca, M. (2004). *Avaliação: rotas e viajantes*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.

Morgan, G. (2006). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2a edição.

Nóvoa, A. (coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

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

Pacheco, J.A. (2010). Avaliação externa das escolas: Teorias e modelos. Conferência realizada no Seminário “*Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto*” em colaboração com a Inspeção-Geral da Educação.

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20\(portugu%C3%AAs\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20(portugu%C3%AAs).pdf)  
(acedido em 30 de Agosto de 2016)

Pacheco, J. (2015). Relatório do projeto AEENS: impacto e efeitos da avaliação externa. In Conselho Nacional de Educação (org.), *Avaliação externa de escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Palma, J. B. (1999). *Introdução ao projecto Qualidade XXI*. Documento de Apoio nº 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Programa de Educação para Todos (PEPT) (1994). *Observatório da qualidade da escola – um ano de implementação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rosales, Carlos (1990). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições Asa.

Santiago, P. (2011). *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo*. Lisboa: Seminário promovido pelo Conselho Nacional de Educação <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/742-avaliacao-das-escolas-dos-ensinos-basico-e-secundario-perspectivas-para-um-novo-ciclo-avaliativo>, (acedido em 30 de Agosto de 2016)

Saraiva, P. M. e Rosa, M. J. (1999). *Parecer sobre o programa de avaliação integrada das escolas da Inspeção-geral da Educação*. Documento de Trabalho, Coimbra.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lisboa, Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 31/02, de 20 de dezembro. Lisboa, Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio. Lisboa, Ministério da Educação.

Despacho n.º 4150/2011, de 4 de Março. Lisboa, Ministério da Educação.

Recomendação n.º 1/2011, de 7 de Janeiro de 2011. Lisboa, Ministério da Educação

## Avaliação Externa das Escolas Relatório de escola

# Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Barcelinhos, Barcelos

Delegação Regional do Norte da IGE

Datas da visita: 3 e 4 de Novembro de 2008

## I - INTRODUÇÃO

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa. Por sua vez, o programa do XVII Governo Constitucional estabeleceu o lançamento de um «programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias que considere as dimensões fundamentais do seu trabalho».

Após a realização de uma fase piloto, da responsabilidade de um Grupo de Trabalho (Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio), a Senhora Ministra da Educação incumbiu a Inspeção-Geral da Educação (IGE) de acolher e dar continuidade ao processo de avaliação externa das escolas. Neste sentido, apoiando-se no modelo construído e na experiência adquirida durante a fase-piloto, a IGE está a desenvolver esta actividade, entretanto consignada como sua competência no Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho.

O presente relatório expressa os resultados da avaliação externa da **Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Barcelinhos, Barcelos** realizada pela equipa de avaliação, na sequência da visita efectuada em **3 e 4 de Novembro de 2008**.

Os capítulos do relatório — Caracterização da Escola, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Factor e Considerações Finais — decorrem da análise dos documentos fundamentais da Escola, da sua apresentação e da realização de entrevistas em painel.

Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para a Escola, constituindo este relatório um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.

A equipa de avaliação externa congratula-se com a atitude de colaboração demonstrada pelas pessoas com quem interagiu na preparação e no decurso da avaliação.

O texto integral deste relatório, bem como um eventual contraditório apresentado pela Escola, será oportunamente disponibilizado no sítio da IGE em: [www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt)

### Escala de avaliação

#### Níveis de classificação dos cinco domínios

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

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

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

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

## II - CARACTERIZAÇÃO DO(A) AGRUPAMENTO/ESCOLA

A Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Barcelinhos (Escola) situa-se na freguesia de Barcelinhos, na margem esquerda do rio Cávado, concelho de Barcelos. A sua localização coloca-a distante dos circuitos de transporte urbano, obrigando os seus alunos a percorrer a pé uma grande distância sem condições de segurança. A sua área de influência abrange 46 freguesias, estando as mais distantes a 14 km's da Escola. No presente ano lectivo a Escola é frequentada por 941 alunos distribuídos por 45 turmas (13 do ensino básico, 28 do ensino secundário e 4 de educação e formação de adultos). No ensino básico, para além do ensino regular a Escola oferece um curso de educação e formação (CEF) e no ensino secundária a oferta educativa/formativa contempla cursos científico-humanísticos (17 turmas), tecnológicos (1 turma) e profissionais (10 turmas).

Nesta Escola, 33% dos alunos beneficiam de auxílios económicos através dos serviços de acção social escolar (SASE), dos quais, 16% no escalão A e 17% no escalão B. Do total de alunos da Escola, 60,9% têm computador, mas apenas 25,9%, têm Internet em casa. De acordo com os dados fornecidos pela Escola, a população discente não apresenta qualquer diversidade linguística dada a sua proveniência se reportar a agregados familiares portugueses, não havendo alunos estrangeiros e/ou de diferentes etnias a frequentar a Escola.

O corpo docente é composto por 99 professores, dos quais 67,7% pertencem ao quadro de escola, 13,1% ao quadro de zona pedagógica e 19,2% são contratados. Do total de docentes, 64,6% têm mais de 10 anos de experiência profissional. O pessoal não docente integra 7 elementos da carreira administrativa, 22 auxiliares de acção educativa, 4 cozinheiros/ajudantes de cozinha e 1 guarda-nocturno. No conjunto do pessoal não docente, 67,6% tem mais de 10 anos de tempo de serviço.

No que concerne às habilitações literárias/académicas dos encarregados de educação, importa referir que 5,8% das famílias (pais/mães) dos alunos da Escola têm o ensino secundário, 17,1% o 3º ciclo do ensino básico, 39,0% o 2º ciclo do ensino básico, 28,1% o 1º ciclo do ensino básico 8,1% com outra formação ou formação desconhecida, 0,2% sem habilitações e apenas 1,7% com cursos superiores. Relativamente às profissões mais significativas, 33,9% das famílias (pais/mães) integram a tipologia "operários, artífices e trabalhadores da indústria", 9,3% "serviços e comércio" e 9,0% "quadros superiores, dirigentes e profissões.

As instalações da Escola encontram-se distribuídas por um conjunto arquitectónico de 7 pavilhões, entre os quais se inclui um pavilhão gimnodesportivo e um pavilhão de construção pré-fabricada. De uma maneira geral as instalações apresentam níveis de qualidade e de segurança adequados em resultado das obras de conservação e de beneficiação a que têm sido sujeitas. O espaço da Escola ainda integra, para além dos espaços verdes, um campo descoberto destinado a jogos e à prática da educação física.

## III - CONCLUSÕES DA AVALIAÇÃO POR DOMÍNIO

### 1. RESULTADOS

BOM

A análise da evolução, ao longo dos três últimos anos lectivos, dos resultados académicos no 3º ciclo do ensino básico (3º CEB) permite constatar uma subida no valor global das taxas de transição/conclusão no ano lectivo de 2007/08, após ter-se verificado situação inversa em 2006/07.

No último ano lectivo, a taxa global de transição/conclusão no 3º CEB da Escola situou-se em 96,2% quando para este ciclo de estudos o valor nacional foi de 85,3%. No mesmo período, os planos de recuperação e de acompanhamento registaram taxas de sucesso de 94% e 100%, respectivamente. Pese embora este facto, nos últimos três anos lectivos, os resultados dos exames nacionais do 9º ano de escolaridade evidenciam uma percentagem significativa de níveis inferiores a 3 nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.



No que concerne ao ensino secundário, as taxas de transição/conclusão verificadas na Escola no ano lectivo 2007/08 situam-se acima da média nacional. Igual tendência tem vindo verificar-se nos resultados dos exames nacionais do 12º ano na disciplina de Português em que as médias obtidas são superiores às médias nacionais. Na disciplina de História, nos dois últimos anos lectivos, os resultados obtidos no exame nacional também se apresentam superiores à média nacional, mas situação inversa é verificada na disciplina de Matemática.

O abandono escolar no ensino básico é residual, não tendo ocorrido qualquer caso no último ano lectivo.

Os alunos revelam sentido de pertença à Escola. Nos últimos anos não se registaram casos graves de indisciplina ou de violência, facto que evidencia a apropriação das regras e orientações constantes no regulamento interno. Porém, não é notória uma participação activa dos alunos nos órgãos escolares onde têm assento.

Embora não sendo evidentes iniciativas destinadas a diagnosticar, com carácter sistemático, as expectativas dos diferentes actores da comunidade educativa face à escola, esta tem procurado “estar atenta” ao impacto das aprendizagens nos alunos, nas famílias e noutros membros da comunidade local.

## 2. PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

BOM

Os departamentos curriculares, enquanto estruturas de coordenação e supervisão, asseguram a articulação intradepartamental entre as disciplinas ou áreas disciplinares que o integram. Contudo, é ao nível dos subdepartamentos que mais se desenvolve o trabalho cooperativo entre docentes. A articulação interdisciplinar é feita, sobretudo, nos conselhos de turma.

A supervisão e o acompanhamento da prática lectiva em sala de aula realizam-se por via indirecta. Não obstante se procurar garantir a coerência do planeamento da actividade lectiva com as orientações do respectivo departamento, nos últimos anos não se verificou a implementação de processos generalizados e sistemáticos de acompanhamento e supervisão da prática lectiva com recurso à monitorização do planeamento individual e à observação directa de aulas. Como forma de garantir a confiança no processo de avaliação interna, os departamentos curriculares procedem, com carácter sistemático, à análise comparada dos resultados dos alunos na mesma disciplina/ano de escolaridade e à redefinição de estratégias em função desses resultados.

Normalmente, o processo de referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEE) ocorre antes dos alunos ingressarem na Escola. As necessidades educativas especiais e as dificuldades de aprendizagem emergentes têm vindo a ser referenciadas e/ou identificadas pelos respectivos docentes e/ou directores de turma e tratadas em sede de conselhos de turma.

A Escola oferece aos seus alunos grande diversidade de actividades de enriquecimento do currículo. A oferta educativa integra, no conjunto, componentes activas, culturais, sociais e artísticas. Ao diversificar esta oferta, a Escola tem conseguido o envolvimento dos alunos em actividades com impacto na sua formação integral. Acresce que, ao oferecer cursos de educação e formação de adultos, evidencia uma intenção clara de incrementar um quadro de formação que responda às expectativas da população activa.

## 3. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

BOM

O projecto educativo da Escola estabelece as grandes linhas orientadoras da sua actividade. Na sua última revisão passou a apresentar como uma das metas “consolidar a área da formação profissional, visando a qualificação de jovens e adultos para o exercício da vida activa”.

Não é notória uma grande participação dos diferentes actores na definição de prioridades e planos de acção. No entanto, reconhece-se a existência de planeamento anual feito ao nível das diferentes estruturas da Escola que é dado a conhecer, atempadamente, aos diferentes sectores da comunidade educativa.



A gestão dos recursos humanos por parte do conselho executivo tem por base o conhecimento das competências pessoais e profissionais de docentes e não docentes. No âmbito da formação contínua destes profissionais, a Escola elabora anualmente um plano de formação com base nas necessidades inventariadas.

Não obstante persistirem, ainda, alguns problemas, a Escola tem feito um esforço de adequação das instalações, espaço e equipamentos às suas necessidades. As instalações e os equipamentos têm sido objecto de vistorias periódicas por parte de entidades competentes. A Escola dispõe de plano de emergência e realiza, periodicamente simulacros.

A gestão financeira é feita de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia de escola aquando da elaboração do respectivo orçamento. Este orçamento é complementado com o orçamento privativo cujas receitas próprias provêm dos lucros do bar e da locação do pavilhão gimnodesportivo.

A participação dos pais/encarregados de educação é activa nos órgãos da Escola. Activa nos órgãos da Escola e mais reduzida no acompanhamento do dia-a-dia dos seus educandos. Com o objectivo de fomentar a sua participação, o plano de actividades do presente ano lectivo prevê um conjunto de iniciativas abertas a toda a comunidade educativa.

É notória a satisfação evidenciada pelos diferentes actores quanto à actuação dos responsáveis da Escola no que respeita à aplicação dos princípios de equidade e justiça.

#### 4. LIDERANÇA

BOM

A Escola, globalmente, apresenta lideranças fortes e com visão estratégica. Porém, ao nível das estruturas de gestão pedagógica intermédia, pese embora o facto de procurarem obter os melhores resultados educativos, nem sempre são definidas metas claras, quantificáveis e avaliáveis.

Relativamente aos critérios determinantes na definição da oferta educativa/formativa, a Escola deu corpo ao sentir da comunidade local, procurando consolidar a área da formação profissional destinada à qualificação de jovens e adultos. Tendo a formação profissional como pano de fundo, a visão estratégica e de desenvolvimento futuro reflecte-se na vontade da Escola em direccionar-se para a área transversal do Ambiente, apostando na formação em Desporto, Turismo Rural, Agronomia e Energias Renováveis.

As lideranças de topo e intermédias evidenciam conhecer as suas áreas de acção e revelam motivação e empenho. A articulação entre órgãos decorre no respeito pelo princípio da subsidiariedade e a complementaridade dos seus planos de acção concorre para o bom relacionamento e o ambiente de segurança e bem-estar que se vive na Escola.

A abertura da Escola à inovação tem vindo a traduzir-se não só na adesão a projectos institucionais, designadamente o Plano de Acção da Matemática que tem tido impacto nos resultados escolares, mas também na gradual introdução de meios tecnológicos mais atractivos para o desenvolvimento das aprendizagens. Consciente da necessidade de abertura ao exterior e de promoção de uma educação abrangente, a Escola revela uma política pró-activa de estabelecimento de parcerias e protocolos com diversas entidades locais e regionais.

#### 5. CAPACIDADE DE AUTO-REGULAÇÃO E MELHORIA DA ESCOLA

SUFICIENTE

É notório o trabalho de monitorização e análise dos resultados académicos por parte da escola. Porém, no ano lectivo 2006/07, foi constituída uma comissão de auto-avaliação destinada a fazer um diagnóstico mais abrangente do funcionamento da Escola. Contudo, os relatórios produzidos pela referida comissão ainda não identificam, de forma sistemática e explícita, pontos fortes e fracos nem definem prioridades de acção.

Estas fragilidades no estado actual do processo de auto-avaliação são, parcialmente, contrabalançadas pela qualidade da liderança, pela estabilidade e experiência do corpo docente, pela motivação e empenho dos



agentes educativos que, no conjunto, revelam o desejo de melhorar este processo, de forma a poderem implementar planos de acção nas diversas áreas procurando a melhoria global do seu desempenho.

## IV - AVALIAÇÃO POR FACTOR

### 1. RESULTADOS

#### 1.1 SUCESSO ACADÉMICO

A análise da evolução ao longo dos três últimos anos lectivos dos resultados académicos dos três anos de escolaridade que constituem o 3º ciclo do ensino básico (3º CEB) permite constatar um ligeiro decréscimo no valor global das taxas de transição/conclusão ocorrido em 2006/07 e uma recuperação dessa tendência em 2007/08. No último ano lectivo, a taxa global de transição/conclusão do 3º CEB da Escola situou-se em 96,2% quando para este ciclo de estudos o valor nacional foi de 85,3%. Pese embora este facto, nos referidos anos lectivos os resultados dos exames nacionais do 9º ano de escolaridade evidenciam uma percentagem significativa de níveis inferiores a 3 nas disciplinas de Língua Portuguesa (43%, 26% e 20%, respectivamente) e de Matemática (62%, 83% e 43%). Numa análise comparativa dos resultados obtidos nos exames a estas disciplinas com os valores nacionais, constata-se que, nos dois últimos anos lectivos, na disciplina de Língua Portuguesa, as médias da Escola (2,9 e 3,2, respectivamente) se situam abaixo das médias nacionais (3,2 e 3,3, respectivamente), enquanto as médias dos resultados obtidos na disciplina de Matemática (1,9 e 2,9, respectivamente), reflectem, em termos comparativos, a evolução de uma situação desfavorável (2,2, a nível nacional, em 2006/07) para outra em que os valores obtidos igualam as médias nacionais. No ano lectivo de 2007/08 foram implementados 122 planos de recuperação e 11 de acompanhamento com taxas de sucesso de 94% e 100%, respectivamente.

No que concerne ao ensino secundário, as taxas globais de transição/conclusão verificadas na Escola no ano lectivo 2007/08 situam-se acima da média nacional (89,8% e 77,6%, respectivamente). Igual tendência tem vindo verificar-se nos resultados do exame nacional na disciplina de Português dos últimos três anos lectivos em que as médias obtidas (12,1, 11,8 e 10,6, respectivamente), se apresentam superiores às médias nacionais (11,7, 11,3 e 10,4, respectivamente). Na disciplina de História, nos dois últimos anos lectivos, os resultados obtidos no exame nacional (9,9 e 13,3, respectivamente) também se apresentam superiores à média nacional (9,4 e 11,0, respectivamente). No entanto, situação inversa é verificada na disciplina de Matemática dado que no mesmo período (2006/07 e 2007/08) os resultados alcançados pela Escola (8,6 e 13,8, respectivamente) são inferiores às médias nacionais (10,6 e 14,0, respectivamente), ainda que evidencie melhoria.

O abandono escolar no ensino básico é residual, não se registando qualquer caso no último ano lectivo.

#### 1.2 PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CÍVICO

Não obstante se proceder à eleição dos alunos para a assembleia de escola e para o conselho pedagógico, nem sempre acontece a participação destes elementos nos referidos órgãos. Não é notória a atribuição de responsabilidades concretas aos alunos na vida da escola. Porém, a actual Associação de Estudantes tem um plano de actividades que espera levar a efeito. Para além deste aspecto, não se tem verificado uma participação activa dos alunos na elaboração dos documentos estruturantes, designadamente no projecto educativo e regulamento interno. Porém, os alunos conhecem estes documentos. Para isso, concorre o facto de, no início de cada ano lectivo, serem dados a conhecer aos alunos pelos respectivos directores de turma. Ainda no início de anos lectivos, procede-se à eleição dos delegados de turma, passando estes a integrar o conselho de turma que elabora o respectivo projecto curricular. Para além de algumas actividades inscritas no plano anual de actividades (PAA), é no âmbito da relação director de turma-aluno, designadamente no ensino básico na área não disciplinar de Formação Cívica, que decorre grande parte do envolvimento dos alunos em iniciativas promotoras dos princípios da solidariedade e da cidadania. De uma maneira geral, os alunos evidenciam satisfação face à Escola. Para isso, concorrem as iniciativas destinadas a realçar/premiar méritos evidenciados pelos alunos, designadamente através do quadro de excelência, da exposição de

trabalhos na biblioteca e outros espaços da Escola e da publicação de artigos na “Schola” (brochura editada pela Escola). No entanto, para além da auscultação e recolha de opiniões dos alunos por parte dos directores de turma e da existência de uma caixa de recolha de sugestões na biblioteca, não se tornam evidentes, com carácter sistemático, estratégias diversificadas tendentes à auscultação e responsabilização dos alunos.

### 1.3 COMPORTAMENTO E DISCIPLINA

No sentir dos diferentes actores da comunidade educativa, um dos pontos fortes da Escola reside no comportamento e disciplina dos alunos. Nos últimos anos não foram registados casos graves de indisciplina ou de violência. No último ano lectivo apenas uma situação de indisciplina – uso indevido de telemóvel – deu origem a procedimento disciplinar. Com a distribuição do Regulamento Interno feita pelos directores de turma, verifica-se, de uma maneira geral, a apropriação das regras e orientações de funcionamento da Escola por parte dos alunos. É notório o clima de satisfação dos discentes, docentes e funcionários relativamente ao ambiente educativo. Para o bom ambiente existente contribui o recorrente fomento da disciplina, da assiduidade e da pontualidade, dimensões, estas, contempladas nos critérios de avaliação.

### 1.4 VALORIZAÇÃO E IMPACTO DAS APRENDIZAGENS

Não obstante não se evidenciarem iniciativas destinadas a diagnosticar, com carácter sistemático, as expectativas dos diferentes actores da comunidade educativa face à escola, esta tem procurado “estar atenta” ao impacto das aprendizagens nos alunos, das famílias e de outros membros da comunidade local. Tendo presente a sua contextualização geográfica, a Escola tem procurado ir ao encontro das expectativas da comunidade local através do (re)ajustamento da oferta educativa/formativa. Assim, contrariando a tendência do que vinha a acontecer nos últimos anos, no presente ano lectivo verificou-se uma inversão no tipo de oferta educativa dado, no 10º ano, passar a predominar o número de cursos de natureza profissionalizante relativamente aos vocacionados para o prosseguimento de estudo.

## 2. PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

### 2.1 ARTICULAÇÃO E SEQUENCIALIDADE

Os departamentos curriculares, enquanto estruturas de coordenação e supervisão, asseguram a articulação intradepartamental entre as várias disciplinas ou áreas disciplinares que o integram. À gestão conjunta e articulada dos programas feita a nível dos departamentos, segue-se, em sede dos subdepartamentos, o trabalho de planificação das diferentes actividades. É ao nível destas estruturas que mais se desenvolve o trabalho cooperativo entre docentes, designadamente a partilha de materiais e práticas pedagógicas e a definição de critérios de avaliação e calibragem das fichas de avaliação. Não tem sido prática dos departamentos e/ou subdepartamentos o estabelecimento de metas mensuráveis que facilitem uma avaliação mais objectiva dos resultados alcançados. A articulação interdisciplinar é feita, sobretudo, nos conselhos de turma e operacionalizada nos respectivos projectos curriculares. Também concorre para a interdisciplinaridade algumas das actividades inscritas no respectivo plano anual da Escola. Com efeito, neste documento são programadas actividades que se desenvolvem em torno de um tema integrador dos vários saberes, potenciando o contributo das várias disciplinas ou áreas disciplinares. Não tem sido uma prática recorrente da Escola promover iniciativas tendentes a assegurar a articulação das suas estruturas de coordenação e supervisão com as estruturas similares das escolas de proveniência dos alunos. Tal facto não permite garantir uma rápida integração dos alunos que frequentam pela primeira vez a Escola, nomeadamente ao nível do 7º e 10º anos, e assegurar a necessária articulação e sequencialidade na transição entre ciclos/escolas.



## 2.2 ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA LECTIVA EM SALA DE AULA

Aos coordenadores dos departamentos cabe a supervisão e o acompanhamento das actividades desenvolvidas pelos docentes em salas de aula. Porém esta competência é, normalmente, é levada a efeito por via indirecta através das reuniões realizadas nos departamentos curriculares e da análise dos respectivos *dossiers* de departamento/subdepartamento. Através dos processos adoptados para o acompanhamento da prática lectiva em sala de aula, os coordenadores procuram garantir a coerência do planeamento da actividade lectiva com as orientações do respectivo departamento. Contudo, nos últimos anos, não se verificou a implementação de processos generalizados e sistemáticos de acompanhamento e supervisão da prática lectiva com recurso à monitorização do planeamento individual e à observação directa de aulas. Os critérios de avaliação emanados do conselho pedagógico são aferidos nos diferentes departamentos, procurando-se calibrar os instrumentos de avaliação e classificações. Como forma de garantir a confiança no processo de avaliação interna, os departamentos curriculares procedem, com carácter sistemático, à análise comparada dos resultados dos alunos na mesma disciplina/ano de escolaridade e à redefinição de estratégias em função desses resultados.

## 2.3 DIFERENCIAÇÃO E APOIOS

Por norma o processo de referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente ocorre em momento prévio à frequência na Escola. Este facto, associado à realidade existente de apenas se encontrarem sinalizados dois alunos com as referidas necessidades (à data da intervenção na Escola, perspectivava-se a frequência de um terceiro aluno), tem contribuído para o não emergir de situações problemáticas decorrentes da ausência de serviço de psicologia e orientação (SPO) e de serviço de apoio pedagógico (SAP). Com efeito, os serviços especializados de apoio educativo, enquanto estruturas coordenadas com representação no conselho pedagógico e previstas no regulamento interno, não se encontram implementados. Neste contexto, as necessidades educativas especiais e as dificuldades de aprendizagem têm vindo a ser identificadas pelos respectivos docentes e/ou directores de turma e tratadas em sede de conselhos de turmas. Caso as situações identificadas exijam outro tipo de encaminhamento o director de turma recorre ao gabinete de atendimento do Programa Educação para Saúde (clube/projecto da Escola que dispõe de cinco horas semanais) e/ou ao conselho executivo. Os pais/encarregados de educação são contactados e aconselhados a recorrer às consultas de psicologia do Centro de Saúde de Barcelinhos (com quem a Escola estabelece relações de proximidade) ou para o serviço de Psicologia do Grupo de Apoio Social Cristão, sediado na freguesia de Arcozelo. Neste contexto, emerge o trabalho realizado ao nível dos conselhos de turma do ensino básico que no quadro das suas competências, através de planos de recuperação e de acompanhamento, têm conseguido criar as condições de aprendizagem dos alunos com mais dificuldades. O funcionamento, em regime aberto, da sala de estudo, da sala de matemática e da biblioteca permite um apoio permanente e complementar às actividades lectivas do qual têm beneficiado muitos alunos.

## 2.4 ABRANGÊNCIA DO CURRÍCULO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES E DA APRENDIZAGEM

A Escola tem vindo a oferecer aos alunos grande diversidade de actividades de enriquecimento do currículo e de ocupação plena dos tempos escolares. A estas actividades associam-se outras desenvolvidas nas Áreas de Projecto e de Formação Cívica. No seu conjunto, a oferta educativa da Escola integra componentes activas, culturais, sociais e artísticas. Sem esgotar a oferta, refiram-se a título de exemplo alguns dos Clubes/Projectos a funcionar no presente ano lectivo: Clube da Língua Portuguesa, Clube do Inglês, Clube Europeu, Clube de Astronomia, Clube Georiscos, Clube da Protecção Civil, Clube do Teatro, Ciência em Movimento, Oficina Tecnológica, Educação para a Saúde (no qual se releva o estudo elaborado sobre o Índice de Massa Corporal), Desporto Escolar, a Escola na Internet e a Revista "Schola". Para a valorização dos saberes práticos e profissionais concorrem algumas actividades programadas no plano anual que pretendem dar resposta a uma das metas estabelecidas no projecto educativo que consiste na consolidação da área da formação profissional e consequente qualificação dos jovens para o mundo do



trabalho. Ao diversificar a sua oferta educativa, a Escola tem conseguido grande envolvimento dos alunos em actividades com impacto na sua formação integral. Acresce que ao oferecer cursos de educação e formação de adultos evidencia uma intenção clara de incrementar um quadro de formação que responda às expectativas da população activa

### 3. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

#### 3.1 CONCEPÇÃO, PLANEAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA ACTIVIDADE

O projecto educativo da Escola estabelece as grandes linhas orientadoras da sua actividade. Os restantes documentos de orientação educativa revelam coerência com o referido projecto. Na sua última revisão (Julho 2008) o projecto educativo passou a apresentar como uma das suas metas “consolidar a área da formação profissional, visando a qualificação de jovens e adultos para o exercício da vida activa”. Em coerência com este enunciado, foi reforçada a oferta formativa em cursos de matriz profissionalizante. A Escola não evidencia grande participação dos diferentes actores na definição de prioridades e planos de acção. No entanto, reconhece-se a existência de planeamento anual feito ao nível das diferentes estruturas da Escola e dado a conhecer atempadamente aos diferentes sectores da comunidade educativa. Na gestão do tempo escolar é preocupação da Escola proporcionar aos alunos a sua ocupação educativa durante os tempos não lectivos que decorrem, sobretudo, dos tempos de acerto com os horários dos transportes escolares.

#### 3.2 GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS

Os critérios adoptados na gestão do pessoal docente assentam fundamentalmente nas orientações emanadas da tutela para a organização do ano lectivo, designadamente, e sempre que possível, na constituição e continuidade de equipas pedagógicas e do mesmo director de turma ao longo de um ciclo de estudos. Porém, não se encontrando explicitados outros critérios, os órgãos de administração e gestão não deixam de intervir em situações identificadas que justifiquem uma acção assente no conhecimento das competências pessoais e profissionais dos docentes. É dada especial atenção à valorização da dimensão educativa nos conteúdos funcionais dos auxiliares da acção educativa, que se expressa na cuidada adequação dos seus perfis profissionais e pessoais às funções a desempenhar. No âmbito da formação contínua de docentes e não docentes, a Escola elabora anualmente um plano de formação com base nas necessidades inventariadas, sendo que uma parte significativa da formação acontece via Centro de Formação da Associação de Escolas do Concelho de Barcelos. Pese embora o facto de não existir formalmente um plano de integração de novos elementos de pessoal docente e não docente, foi claramente expressa a sua satisfação no que concerne ao processo de recepção e integração na Escola. O conselho executivo promove um almoço convívio no início do ano lectivo para o acolhimento e integração dos novos elementos.

#### 3.3 GESTÃO DOS RECURSOS MATERIAIS E FINANCEIROS

A Escola tem feito um esforço no sentido de adequar as instalações, espaço e equipamentos às suas necessidades. Nem sempre o tem conseguido. Com vinte e quatro salas de aula construídas de raiz destinadas a serviço lectivo, a Escola acolhe, no presente ano lectivo, 41 turmas no ensino diurno. Tal facto não favorece a afectação de espaços necessários para outras actividades de apoio a alunos e professores. Agregando um conjunto arquitectónico de 7 pavilhões, um dos quais em construção pré-fabricada, as instalações escolares, globalmente, apresentam adequadas condições de qualidade e segurança decorrente dos cuidados postos pelo conselho executivo na sua manutenção, beneficiação e melhoramento. No entanto, não obstante o facto de recentemente se ter redimensionado um novo espaço para laboratório de Ciências, os laboratórios de Biologia/Ciências Naturais e Físico/Química, de acordo com os docentes destas áreas disciplinares, carecem de melhores condições estruturais e de equipamento. Esta situação é corroborada pelo conselho executivo que, recorrentemente, tem diligenciado junto das entidades competentes no sentido de resolver o problema. As instalações e os equipamentos têm sido objecto de



vistorias periódicas por parte de entidades competentes. Existe plano de emergência e realiza, periodicamente simulacros.

Não obstante a assembleia de escola ter presente que o orçamento - com origem no Orçamento Geral do Estado - é complementado com o orçamento privativo, cujas receitas próprias provêm dos lucros do bar e da locação do pavilhão gimnodesportivo, revela algum desconhecimento relativamente ao seu peso no orçamento global da Escola e das prioridades na sua aplicação. Ainda no plano da gestão financeira, refira-se que a Escola tem recorrido a candidaturas de projectos e clubes financiados como forma de captação de outras receitas.

### 3.4 PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E OUTROS ELEMENTOS DA COMUNIDADE EDUCATIVA

A participação dos pais/encarregados de educação é activa nos órgãos da Escola e mais reduzida no acompanhamento do dia-a-dia dos seus educandos. Relativamente aos órgãos da Escola, a sua participação concorre, por vezes, para a solução de alguns dos problemas. A este propósito, e a título de exemplo, refira-se o facto de nos 3<sup>os</sup> períodos dos últimos três anos lectivos a Associação de Pais e Encarregados de Educação ter procedido à contratação de uma psicóloga para efeitos de orientação vocacional dos alunos e, ainda, ao facto de a mesma Associação ter mobilado uma das salas destinadas a receber pais e encarregados de educação pelos directores de turma. No que concerne ao acompanhamento dos seus educandos - exceptuando-se a primeira reunião do ano lectivo com a presença do director de turma e dos momentos de entrega das avaliações de final de período - os índices de participação continuam abaixo do desejável. No início do ano lectivo, na primeira reunião com os directores de turma, os pais/encarregados de educação tomam conhecimento do funcionamento da Escola, do seu projecto educativo e do seu regulamento interno. Procedem, ainda, à eleição do seu representante que passará a integrar o conselho de turma, desde logo para elaboração do respectivo projecto curricular. Com o objectivo de fomentar a participação dos pais/encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa na vida escolar, o plano de actividades do presente ano lectivo prevê um conjunto de iniciativas abertas a toda a comunidade. A Associação de Pais e Encarregados de Educação realiza algumas actividades que são integradas no referido plano anual de actividades.

### 3.5 EQUIDADE E JUSTIÇA

Para a satisfação evidenciada pelos diferentes actores da comunidade educativa concorre a percepção que têm sobre a actuação dos responsáveis da Escola no que concerne a princípios de equidade e justiça. No sentido de promover a igualdade de oportunidades, verifica-se a existência de critérios equitativos para a constituição de turmas e elaboração dos horários. Ainda no plano da igualdade de oportunidades, refira-se que o acesso a experiências escolares estimulantes, designadamente a participação em visitas de estudo, é garantido aos alunos mais carenciados economicamente através de soluções criativas que, por vezes, passam pela recolha e venda de produtos - em feira - por professores e alunos. A promoção da inclusão socioescolar dos alunos economicamente mais carenciados é feita, sobretudo, por via dos serviços de acção social escolar através de critérios de discriminação positiva. Para além dos alunos subsidiados, 6% usufruem de Bolsas de Mérito.

## 4. LIDERANÇA

### 4.1 VISÃO E ESTRATÉGIA

A Escola apresenta, globalmente, lideranças fortes com visão estratégica que dão suporte à sua organização. Desde logo, a gestão de topo da Escola estabelece objectivos, metas e estratégias. O projecto educativo e os planos de acção dele decorrentes, no conjunto, definem, hierarquizam e calendarizam objectivos e actividades. Ao nível das estruturas de gestão pedagógica intermédia, pese embora o facto de procurarem obter os melhores resultados educativos, nem sempre são definidas metas claras, quantificáveis e avaliáveis.



Os critérios determinantes na definição da oferta educativa/formativa denotam a evolução da Escola num meio com uma tendência crescente do fenómeno da urbanização, com uma significativa expansão da pequena e média indústria, mas que, no entanto, ainda mantém uma tradição predominantemente rural. Neste contexto, e face aos desafios da actualidade, a Escola deu corpo ao sentir da comunidade local procurando consolidar a área da formação profissional, através qualificação de jovens e adultos de forma a facilitar a sua inserção na vida activa. Assim, no presente ano lectivo, é notória uma mudança no tipo de oferta educativa/formativa com os cursos de matriz tecnológica/profissionalizante do 10º ano de escolaridade a apresentarem-se em maior número face aos cursos científico-humanísticos. Tendo como pano de fundo a área da formação profissional, a visão estratégica e de desenvolvimento futuro dos responsáveis da Escola passa pela vontade de a direccionar e potenciar para a área transversal do Ambiente, designadamente apostando na formação em Desporto, Turismo Rural, Agronomia e Energias Renováveis.

#### 4.2 MOTIVAÇÃO E EMPENHO

As lideranças de topo e intermédias evidenciam conhecer as suas áreas de acção e revelam motivação e empenho. A articulação entre órgãos decorre no respeito pelo princípio da subsidiariedade e a complementaridade dos seus planos de acção concorre para o bom relacionamento e o ambiente de segurança e bem-estar que se vive na Escola. A mobilização dos diferentes actores é feita através do envolvimento e reconhecimento dos diferentes profissionais por parte dos responsáveis mais directos. Docentes e não docentes mostram-se empenhados nas tarefas que desenvolvem, sendo o seu trabalho reconhecido pelos pais/encarregados de educação. A Escola e os seus responsáveis recorrem a diversos meios, enquanto instrumentos de mobilização dos diferentes actores, entre os quais o contacto directo, os circuitos formais internos de comunicação descendente, a página da Escola na *Internet*, a plataforma *Moodle* e o *e-mail*.

O absentismo do pessoal docente tem sido objecto de monitorização e, nos três últimos anos a sua taxa situou-se em níveis que a Escola considera razoáveis. De resto, os planos de ocupação educativa dos tempos escolares implementados têm atenuado os efeitos deste absentismo.

#### 4.3 ABERTURA À INOVAÇÃO

A Escola apresenta como uma das suas metas tornar-se atractiva e moderna, oferecendo aos alunos as condições necessárias à sua frequência e formação de qualidade. Para tal tem vindo a investir nas tecnologias de informação e comunicação, quer como ferramenta instrumental da gestão administrativa, como por exemplo o sistema de gestão integrada para a administração escolar (GIAE), quer enquanto ferramenta do processo de ensino-aprendizagem. O uso do cartão electrónico permitiu acabar com a circulação de dinheiro e registar as entradas e saídas assim como outras informações. A abertura à inovação tem vindo a traduzir-se não só na adesão a projectos institucionais, designadamente o Plano de Acção da Matemática que tem tido impacto nos resultados escolares, mas também na gradual introdução de meios mais atractivos para o desenvolvimento das aprendizagens como, por exemplo, a Plataforma *Moodle*, os projectores multimédia e um quadros interactivo.

#### 4.4 PARCERIAS, PROTOCOLOS E PROJECTOS

Consciente da necessidade de abertura ao exterior e de promoção de uma educação abrangente, a Escola revela uma política pró-activa de estabelecimento de parcerias e protocolos com diversas entidades locais e regionais. Desde logo importa sublinhar o protocolo celebrado com a Escola Secundária Alcaide Faria, Barcelos, que permitiu viabilizar o seu curso Profissional de Electrotecnia utilizando, para efeito do desenvolvimento curricular na componente técnica, as instalações desta escola. Com este protocolo não só resultou a rentabilização das instalações escolares em benefício dos alunos do concelho, mas também a cooperação pedagógica entre docentes das duas escolas. Além desta, a Escola identificou outras entidades com as quais celebrou protocolos com impacto nas aprendizagens dos alunos, entre os quais: Autarquia, Universidade do Minho e Associação Amigos da Montanha. Para além das referidas parcerias/protocolos, a Escola ainda se envolve em projectos, para os quais conta com a colaboração de entidades - publicas e

privadas - locais: Delegação de Saúde, Centro de Saúde de Barcelinhos e Barcelos, Bombeiros, Guarda Nacional Republicana, Cruz Vermelha Portuguesa, Biblioteca Municipal, Banda Plástica de Barcelos, Rancho Folclórico de Barcelinhos, Associação Comercial e Industrial de Barcelos, Instituto do Emprego e Formação Profissional e pequenas e médias empresas da região (que asseguram os estágios profissionais dos alunos).

## 5. CAPACIDADE DE AUTO-REGULAÇÃO E MELHORIA DO [AGRUPAMENTO/ESCOLA]

### 5.1 AUTO-AVALIAÇÃO

Para efeitos de avaliação interna o conselho pedagógico, através de uma comissão, tem vindo a produzir um relatório onde constam os resultados escolares dos alunos, o ambiente de trabalho, o cumprimento dos programas e as condições de segurança da Escola. Por sua vez, o documento intitulado “A nossa Escola em Números” e outros documentos avulsos evidenciam algum do trabalho de monitorização, sobretudo ao nível da análise dos resultados escolares, que nos últimos anos a Escola vem a fazer. A partir de 2006/07, por iniciativa do presidente do conselho executivo e sob a sua coordenação, foi constituída uma comissão de auto-avaliação destinada a fazer no horizonte temporal de três anos, o “diagnóstico do funcionamento e do desempenho da organização e dos grupos que a constituem, de modo a identificar os pontos fortes e fracos”, conforme refere o relatório da referida comissão. Do trabalho desta comissão, que entretanto deixou de ser coordenada pelo presidente do conselho executivo, foram produzidos dois relatórios e dos mesmos dado conhecimento à comunidade educativa. O último relatório (Setembro de 2008), em sede de conclusão final, faz uma “apreciação bastante positiva do funcionamento global da escola”. Porém, não identifica de forma explícita pontos fortes e fracos, não define prioridades de acção e não apresenta planos de melhoria. Pese embora tal facto, a experiência obtida poderá vir a contribuir para a consolidação e aperfeiçoamento progressivo deste processo.

### 5.2 SUSTENTABILIDADE DO PROGRESSO

As fragilidades no estado actual do processo de auto-avaliação são, parcialmente, contrabalançadas pela qualidade da liderança, pela estabilidade e experiência do corpo docente, pela motivação e empenho dos agentes educativos que, no conjunto, revelam o desejo de melhorar este processo, de forma a poderem implementar planos de acção nas diversas áreas procurando a melhoria global do seu desempenho. Aquando da apresentação da Escola no olhar dos seus responsáveis, foram identificados pontos fortes, pontos fracos e constrangimentos. Esse é o caminho que permite definir e implementar as estratégias mais adequadas na garantia da sustentabilidade do progresso.

## V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresenta-se uma selecção dos atributos da Escola (pontos fortes e fracos) e das condições de desenvolvimento da sua actividade (oportunidades e constrangimentos). A equipa de avaliação externa entende que esta selecção identifica os aspectos estratégicos que caracterizam a Escola e define as áreas onde devem incidir os seus esforços de melhoria.

Entende-se aqui por ponto forte: atributo da organização que ajuda a alcançar os seus objectivos; por ponto fraco: atributo da organização que prejudica o cumprimento dos seus objectivos; por oportunidade: condição ou possibilidade externas à organização que poderão favorecer o cumprimento dos seus objectivos; por constrangimento: condição ou possibilidade externas à organização que poderão ameaçar o cumprimento dos seus objectivos.

Os tópicos aqui identificados foram objecto de uma abordagem mais detalhada ao longo deste relatório.

### Pontos fortes

- O bom relacionamento e o ambiente de segurança e de bem-estar que se vive na Escola;



- As lideranças, de topo e intermédias, mobilizadoras dos diferentes actores;
- A motivação e empenho de todos os profissionais;
- A diversificação da oferta educativa/formativa face às necessidades dos alunos e do meio local;
- A multiplicidade de parcerias e protocolos com entidades públicas e privadas

#### **Pontos fracos**

- Os resultados nos exames do 9.º e no Ensino Secundário na disciplina de Matemática inferiores às médias nacionais;
- A pouca participação dos pais/encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos;
- A inexistência de estratégias consistentes de acompanhamento, monitorização e observação directa da actividade lectiva em sala de aula;
- O incipiente processo de auto-avaliação.

#### **Oportunidades**

- A proximidade geográfica com uma instituição de ensino superior politécnico existente no concelho (IPCA – Instituto Politécnico do Cavado e do Ave) que pode facilitar a celebração de protocolos/parcerias no âmbito do ensino profissional, possibilitando à Escola responder a novos desafios.

#### **Constrangimentos**

- A localização geográfica da Escola que a coloca fora dos principais circuitos de transporte público, situação que, por vezes, obriga os alunos a percorrer longa distância a pé;
- As insuficientes condições estruturais e de equipamento dos laboratórios de Biologia/Ciências Naturais e de Físico-Química poderão comprometer o ensino experimental das Ciências.

A Equipa de Avaliação Externa:

João António Pereira da Silva, Guilhermino Coimbra Veloso, Alberto Teixeira.

# AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Relatório  
Escola Secundária de  
Barcelinhos  
BARCELOS

11 a 12 março  
2013

Área Territorial de Inspeção  
do Norte

## 1 – INTRODUÇÃO

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa. Neste âmbito, foi desenvolvido, desde 2006, um programa nacional de avaliação dos jardins de infância e das escolas básicas e secundárias públicas, tendo-se cumprido o primeiro ciclo de avaliação em junho de 2011.

A então Inspeção-Geral da Educação foi incumbida de dar continuidade ao programa de avaliação externa das escolas, na sequência da proposta de modelo para um novo ciclo de avaliação externa, apresentada pelo Grupo de Trabalho (Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março). Assim, apoiando-se no modelo construído e na experimentação realizada em doze escolas e agrupamentos de escolas, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) está a desenvolver esta atividade consignada como sua competência no Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro.

O presente relatório expressa os resultados da avaliação externa da Escola Secundária de Barcelinhos – Barcelos, realizada pela equipa de avaliação, na sequência da visita efetuada entre 11 e 12 de março de 2013. As conclusões decorrem da análise dos documentos fundamentais da Escola, em especial da sua autoavaliação, dos indicadores de sucesso académico dos alunos, das respostas aos questionários de satisfação da comunidade e da realização de entrevistas.

Espera-se que o processo de avaliação externa fomente e consolide a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para a 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.

A equipa regista a atitude de empenhamento e de mobilização da Escola, bem como a colaboração demonstrada pelas pessoas com quem interagiu na preparação e no decurso da avaliação.

O relatório da Escola e o eventual contraditório apresentado(s) no âmbito da Avaliação Externa das Escolas 2012-2013 serão disponibilizados na [página da IGEC](#).

### ESCALA DE AVALIAÇÃO

#### Níveis de classificação dos três domínios

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

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

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

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

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



## 2 – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Secundária de Barcelinhos, criada no ano letivo de 1986-1987, situa-se no concelho de Barcelos. A Escola foi avaliada no anterior ciclo de avaliação externa, em novembro de 2008.

A população escolar, em 2012-2013, é composta por 826 alunos/formandos: 223 no 3.º ciclo (oito turmas), 399 nos cursos científico-humanísticos (17 turmas), 39 no curso tecnológico de Desporto (duas turmas) e 165 nos cursos profissionais (nove turmas).

Do total de alunos, cerca de 7% não têm naturalidade portuguesa. Quanto à ação social escolar, verifica-se que 52% não beneficiam de auxílios económicos. Já no que respeita às tecnologias da informação e comunicação, 94% dos alunos do ensino básico e 86% dos do ensino secundário possuem computador e *internet* em casa. Os indicadores relativos à formação académica dos pais dos alunos permitem verificar que, no ensino básico, 2% têm uma formação superior e 11% secundária e superior e, no ensino secundário, 3% têm formação superior e 5% secundária e superior. Quanto à ocupação profissional 5,6% dos pais dos alunos do ensino básico e 4% dos do ensino secundário exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio.

O corpo docente é constituído por 82 profissionais, sendo 90% dos quadros. A experiência profissional é significativa, pois 96% lecionam há 10 ou mais anos. O pessoal não docente é composto por 33 elementos, dos quais, 26 são assistentes operacionais, seis assistentes técnicos e um chefe de administração escolar. A totalidade destes trabalhadores tem contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado e 94% têm 10 ou mais anos de serviço.

No ano letivo de 2010-2011, ano para o qual há referentes nacionais calculados, as percentagens de alunos dos 9.º e 12.º anos sem auxílios económicos, no âmbito da ação social escolar, situam-se acima dos valores medianos, comparativamente com as escolas do mesmo grupo de referência. A percentagem de professores do quadro, bem como a média do número de anos de habilitação das mães e dos pais situam-se abaixo da mediana. Quando comparada com outras escolas do mesmo grupo de referência, esta apresenta variáveis de contexto favoráveis, embora não seja das mais favorecidas.

## 3- AVALIAÇÃO POR DOMÍNIO

Considerando os campos de análise dos três domínios do quadro de referência da avaliação externa e tendo por base as entrevistas e a análise documental e estatística realizada, a equipa de avaliação formula as seguintes apreciações:

### 3.1 – RESULTADOS

#### *RESULTADOS ACADÉMICOS*

Analisando os resultados académicos dos alunos, no ano letivo 2010-2011, e tendo em consideração as variáveis do contexto económico, social e cultural, verifica-se que as taxas de conclusão dos 9.º e 12.º anos estão acima dos valores esperados. A percentagem de classificações positivas obtidas nas provas finais do 3.º ciclo, em língua portuguesa, está em linha com o valor esperado, enquanto, em matemática, está aquém desse valor. As médias das classificações obtidas nos exames nacionais do ensino secundário de português e de história estão acima dos valores esperados e a de matemática está em linha com o referido valor.

Quando comparados os resultados académicos, de 2010-2011, com os obtidos nas escolas do mesmo grupo de referência, verifica-se que as taxas de conclusão dos 9.º e 12.º anos estão acima da mediana. A percentagem de classificações positivas obtidas nas provas finais do 3.º ciclo, em língua portuguesa, está



acima da mediana, enquanto, em matemática, está próxima da mediana. A média das classificações obtidas nos exames do ensino secundário, de português, está muito acima da mediana, de história, encontra-se acima e, de matemática, está próxima da mediana.

Apesar do contexto favorável e dos resultados globalmente acima dos valores esperados, quando comparados com os das escolas de contexto análogo, a Escola apresenta, ainda assim, margens de melhoria.

Os resultados académicos são analisados no conselho geral, no conselho pedagógico, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e na equipa de autoavaliação, de forma sistemática e consequente na definição e implementação de medidas de apoio nas disciplinas de menor sucesso, como, por exemplo, o reforço curricular e a coadjuvação, como estratégias de melhoria das aprendizagens. Refira-se que, para a dinamização destas estratégias, a Escola teve também em consideração o relatório de avaliação externa de 2008, que apontava como ponto fraco *os resultados nos exames do 9.º e no ensino secundário na disciplina de matemática*. Registam-se melhorias na prova final do 3.º ciclo e no exame nacional do ensino secundário.

A taxa de sucesso global dos cursos profissionais é de 83,5% para os alunos que frequentaram de 2008-2009 a 2011-2012, sendo o curso profissional de Técnico de Contabilidade o que teve maior sucesso (95%). As taxas de abandono e desistência escolares são residuais.

#### **RESULTADOS SOCIAIS**

O diretor promove a participação dos alunos, reunindo, pelo menos uma vez em cada período letivo, com os delegados de turma, de quem recolhe sugestões para potenciar um melhor funcionamento da Escola. Os alunos, nas reuniões dos órgãos e estruturas onde estão representados, participam nas decisões que lhes dizem respeito. Demonstram conhecer os documentos estruturantes da Escola, bem como os critérios gerais e específicos de avaliação, mercê de um trabalho aturado dos diretores de turma e da direção. Porém, não estão implementadas iniciativas que visem a implicação dos alunos na elaboração dos documentos orientadores da ação educativa da Escola.

A Escola tem uma atitude preventiva em relação à indisciplina, privilegiando medidas de carácter pedagógico e promovendo a responsabilização dos alunos e das famílias. É evidente um ambiente educativo calmo, propiciador das aprendizagens, resultante de ações concertadas dos trabalhadores docentes e não docentes, alunos e pais, de que são exemplos *o código de conduta em sala de aula*, trabalhado com os alunos desde o início do ano letivo, e o *gabinete de mediação de conflitos*.

As atividades de solidariedade e de inclusão têm grande impacto nas vivências dos membros de toda a comunidade escolar. A dinamização de diversas iniciativas de apoio a instituições, como a Assistência Médica Internacional e a Liga Portuguesa contra o Cancro, e as ações levadas a cabo pelo curso profissional de Animador Sociocultural promovem esse objetivo. Destaque, ainda, para, a recolha de bens e alimentos que foram entregues a famílias carenciadas.

A monitorização do percurso escolar dos alunos, após o cumprimento da escolaridade obrigatória, é efetuada anualmente e tem devolvido à Escola informação sobre o impacto da sua ação educativa, tanto nos alunos que prosseguem estudos, como naqueles que optam por integrar no mercado de trabalho. Assim, verificou-se que, no quadriénio de 2008-2009 a 2011-2012, 98% dos alunos que terminaram os cursos científico-humanísticos, 20% os cursos profissionais e 2% o curso tecnológico de Desporto ingressaram no ensino superior. O mesmo não se verifica relativamente ao conhecimento do percurso dos alunos antes de ingresso na Escola.

#### **RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE**

As respostas aos questionários aplicados, no âmbito da presente avaliação externa, denotam satisfação e espelham o reconhecimento pelo trabalho realizado. Entre os aspetos que merecem maior concordância,



por parte da comunidade escolar, estão a abertura da Escola ao exterior, a disponibilidade dos diretores de turma e o conhecimento dos critérios de avaliação e das regras de comportamento. Os itens em que se verificam níveis mais baixos de satisfação referem-se às instalações escolares. Para além disto, os alunos revelam-se menos satisfeitos com a higiene e limpeza da Escola e a participação em clubes e projetos.

As aprendizagens e os sucessos dos alunos são valorizados, destacando-se a atribuição de prémios de mérito e de valor, entregues em cerimónia pública, e a participação em projetos, concursos e exposições, bem como a divulgação de trabalhos através da página *Web* da Escola e da revista *Schola*.

O contributo da Escola para o desenvolvimento local é traduzido na sua forte ligação à comunidade e na oferta educativa selecionada segundo critérios de escolha ajustados ao contexto socioeconómico da região. A educação para a saúde, o clube de teatro, o clube dos amigos da biblioteca, o desporto escolar e os projetos dos cursos profissionais, com ações dirigidas para o exterior, são exemplos da intervenção dos alunos na comunidade local.

Em síntese, a ação da Escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes, o que justifica a atribuição da classificação de MUITO BOM no domínio Resultados.

### 3.2 – PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

#### *PLANEAMENTO E ARTICULAÇÃO*

Desde a anterior avaliação externa, o trabalho cooperativo entre docentes intensificou-se, através das equipas pedagógicas onde são efetuadas as planificações, se constroem materiais de apoio e são elaboradas matrizes e instrumentos de avaliação. A ação desenvolvida pelos conselhos de turma desempenha, também, um papel importante na harmonização e consistência do trabalho pedagógico realizado.

A articulação vertical é trabalhada nas reuniões das equipas pedagógicas e nos conselhos de turma, sendo facilitada pela continuidade pedagógica. A articulação horizontal é promovida por via dos projetos de enriquecimento curricular e planeada nos conselhos de turma. Regista-se o facto de alguns planos de turma contemplarem a gestão articulada do currículo, sobretudo entre disciplinas afins. Contudo, apesar de existir uma matriz de plano de turma para o ensino básico e outra para o ensino secundário, alguns destes documentos de suporte da prática letiva não expressam uma efetiva articulação interdisciplinar e/ou interdepartamental, nem se encontram previstos mecanismos de supervisão dos mesmos, por forma a minimizar tais diferenças.

O desenvolvimento curricular encontra-se ajustado ao meio e às características do contexto, por via das propostas inscritas no plano anual de atividades, em articulação com o projeto educativo e os planos de turma e em colaboração com entidades locais parceiras da Escola. A comissão de avaliação das aprendizagens faz a recolha dos resultados por disciplina e turma, em cada período letivo, permitindo um conhecimento seguro sobre o percurso escolar dos alunos e a consequente adequação no processo ensino-aprendizagem. No entanto, esta ação é limitada para os alunos dos 7.º e 10.º anos, que ingressam pela primeira vez na Escola, pela insuficiente informação que trazem consigo, ao não existir qualquer forma de articulação com as escolas de proveniência.

A definição dos critérios gerais e específicos de avaliação, bem como a sua ampla divulgação junto dos alunos e encarregados de educação, que os consideram justos, associado ao facto de cada docente, em



conselho de turma, facultar ao diretor de turma uma ficha por aluno da avaliação atribuída, são o garante da coerência entre ensino e avaliação.

#### *PRÁTICAS DE ENSINO*

A oferta educativa é diversificada e tem revelado ser adequada às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. São disponibilizadas diversas modalidades de apoio, com incidência nas disciplinas sujeitas a provas finais e exames nacionais. Para os alunos com maiores dificuldades, a Escola organizou tempos de apoio educativo específico em algumas disciplinas, implementou aulas coadjuvadas em português e matemática, no 9.º ano, promoveu uma sala de estudo e existe a biblioteca, onde estão sempre docentes destinados a apoiar os alunos que necessitem. No caso dos alunos que frequentam os cursos profissionais e tecnológico, existem as mesmas possibilidades de apoio educativo.

Os alunos em risco são alvo de uma atenção diferenciada por parte da equipa de apoio ao aluno que, em articulação com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e a Unidade de Saúde Familiar de Barcelinhos, procura o melhor encaminhamento. Os alunos com necessidades educativas especiais beneficiam do acompanhamento de uma docente de educação especial. Neste âmbito, evidencia-se a boa articulação com as instituições externas, o que fomenta a rentabilização de recursos e a maximização dos apoios. É de salientar a adequação dos planos individuais de transição e o seu desenvolvimento em parceria com entidades externas, na promoção da inserção para a vida pós-escolar. Não existem, porém, mecanismos destinados a monitorizar a implementação das estratégias delineadas para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, de modo a aferir o seu impacto nas aprendizagens.

Há uma exigência e o incentivo à melhoria do desempenho, não só através das avaliações formais, da aplicação de testes intermédios e de aferição, mas também da atribuição de prémios.

As metodologias ativas são uma realidade, por via da utilização frequente da plataforma *moodle*, dos quadros interativos e da produção de materiais didáticos em suportes digitais. Contudo estas não são práticas generalizadas e dependem das apetências e preferências de cada docente. O ensino experimental ocorre mais intensamente no ensino secundário, em salas adaptadas a laboratórios, que se encontram dotadas do necessário equipamento.

A valorização da dimensão artística está bem presente na manutenção e promoção do clube de teatro, desde o ano letivo 1995-1996, que é uma marca identitária na Escola e também uma estratégia de abertura à comunidade. Por seu lado, nos últimos anos, regista-se a publicação de livros de poesia e romances da autoria de alunos, bem como a implementação de um projeto da biblioteca intitulado *Chá das Quartas* que culminou na publicação de uma antologia poética, em parceria com a Escola Secundária Alcaides de Faria, que teve a seu cargo a parte gráfica. Estas iniciativas, estruturadas em coerência com as atividades curriculares, têm produzido um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos.

Na anterior avaliação externa, um dos pontos fracos identificados foi a *inexistência de estratégias consistentes de acompanhamento, monitorização e observação direta da atividade letiva em sala de aula*, continuando a não existir qualquer mecanismo organizacional de supervisão da prática letiva, para fomentar o desenvolvimento profissional dos docentes. A atividade docente continua a ser acompanhada pelos coordenadores de departamento curricular e pelos diretores de turma, aquando do balanço do cumprimento dos programas e da análise dos resultados. A não promoção da prática de assistência a aulas entre pares, compromete o desenvolvimento profissional dos docentes, pese embora a estratégia pontual de coadjuvação nas disciplinas de português e de matemática, mas sem que daí resulte qualquer reflexão conjunta sobre questões pedagógicas.

#### *MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO ENSINO E DAS APRENDIZAGENS*

Utilizam-se diversas formas de avaliação das aprendizagens e a generalidade dos docentes elabora, em conjunto, os instrumentos de avaliação, de acordo com as especificidades das disciplinas e as dinâmicas



das equipas pedagógicas. Praticam-se as diferentes modalidades de avaliação, retirando dos resultados obtidos conclusões e pistas para reformulação das planificações, embora nem sempre evidentes nos planos de turma.

A Escola procede à monitorização periódica dos resultados académicos, em sede de conselhos de turma, departamentos curriculares e conselho pedagógico. O posterior tratamento dos dados recolhidos, pela *comissão de avaliação das aprendizagens*, tem permitido identificar os progressos nas diferentes áreas e desencadear planos de ação, de que são exemplo, a adesão aos testes intermédios, a realização de testes de aferição interna às disciplinas não sujeitas a avaliação externa e a implementação de aulas de reforço curricular.

A monitorização interna do desenvolvimento do currículo realiza-se nas reuniões das equipas pedagógicas, grupos de recrutamento/departamentos curriculares e conselhos de turma, não existindo, contudo, procedimentos definidos de verificação desse desenvolvimento.

Embora não exista uma avaliação efetiva da eficácia das medidas de apoio educativo aplicadas aos alunos, no presente ano letivo, os dados apontam para um impacto positivo das mesmas nas aprendizagens dos alunos.

As situações de desistência e abandono são residuais, muito contribuindo para esse facto a intencionalidade da diversificação da oferta formativa e a ação articulada e pronta dos diretores de turma com a equipa de apoio ao aluno e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Barcelos.

Em síntese, a ação da Escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes, o que justifica a atribuição da classificação de MUITO BOM no domínio Prestação do Serviço Educativo.

### 3.3 – LIDERANÇA E GESTÃO

#### *LIDERANÇA*

Subordinado ao tema agregador *O futuro da Natureza depende do que fizermos por ela e da passagem desse testemunho aos mais novos*, o projeto educativo define um conjunto pertinente de metas e estratégias, em consonância com os valores e princípios tidos como referência. O plano anual de atividades constitui um instrumento fundamental de regulação da concretização do projeto educativo, sendo objeto de reflexões regulares nas reuniões dos vários órgãos de direção, administração e gestão. Não obstante a ação dos vários intervenientes na concretização dos objetivos educativos, persiste alguma dificuldade, sobretudo ao nível das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, em avaliar as metas, por estas não conterem indicadores de medida que facilitem a monitorização do projeto educativo e promovam a eficiência e a eficácia da ação pedagógica, aspeto já apontado no relatório de avaliação externa de 2008.

A Escola apresenta uma direção dialogante, disponível e mobilizadora da participação dos vários atores educativos, complementada e articulada com lideranças intermédias responsáveis e empenhadas na concretização da missão definida. A relação de solidariedade institucional mantida entre os vários órgãos escolares é visível na procura ativa de consensos ou compromissos em questões estratégicas.

Salienta-se um elevado sentido de pertença e de identificação com a Escola, expresso pela forma como os diferentes atores se mobilizam em torno do projeto educativo, desenvolvendo projetos e parcerias e empenhando-se na dinamização de iniciativas voltadas para a comunidade. A abertura ao meio constitui uma marca desta Escola, fortalecida pelos diversos protocolos celebrados com várias instituições de



âmbito local e nacional, bem como pelas manifestações de louvor e apreço que estas lhe dirigem. Alguns destes protocolos têm revelado impactos muito positivos nas aprendizagens dos alunos, de que são exemplo o protocolo com a Câmara Municipal, com a Universidade do Minho e com a Associação Amigos da Montanha.

O ambiente integrador constitui um dos aspetos marcantes da Escola, sendo evidente o seu contributo para o fortalecimento do espírito de equipa e da coesão organizacional. Disto são exemplos as excelentes relações interpessoais de alunos, professores e não docentes, as práticas de trabalho colaborativo, a organização de momentos de convívio e a prevalência de mecanismos de negociação nas várias áreas de atuação. O desenvolvimento deste clima organizacional tem tido efeitos ao nível da motivação e incentivo à participação dos atores, evidenciado pela quase ausência de conflitos.

### *GESTÃO*

Tendo como referência os princípios da equidade e da satisfação profissional, a organização e afetação de recursos humanos obedece a critérios claros aprovados pelo conselho pedagógico e do conhecimento dos interessados. Em relação ao serviço docente, bem como à distribuição de cargos e funções, prevalecem, como critérios, a continuidade pedagógica, as competências profissionais e o perfil dos professores. No que respeita à afetação do serviço não docente, ajustam-se as tarefas a desempenhar às especificidades dos diferentes setores, levando em linha de conta o perfil de competências destes profissionais e as propostas apresentadas pelos coordenadores respetivos. É notória a adoção de uma estratégia de gestão centrada nas pessoas, o que tem potenciado o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, correlativamente, uma maior eficácia da gestão organizacional.

Ao nível dos recursos materiais é de salientar o investimento no sistema central de gestão integrada, tanto pelos contributos que tem dado à gestão administrativa, tornando-a mais eficiente e mais eficaz, como pelas mais-valias no domínio da gestão pedagógica, designadamente ao nível da elaboração dos sumários eletrónicos, do trabalho da direção de turma, do controlo da assiduidade e pontualidade do pessoal não docente e do serviço de alunos. De realçar ainda o empenho e os cuidados postos pela direção na adequação, manutenção e melhoramento das instalações e equipamentos.

O processo de avaliação do desempenho dos docentes e não docentes tem sido utilizado pela direção como um instrumento de apoio à gestão escolar e à atribuição de cargos, procurando rendibilizar ao máximo os saberes e competências e promover o desenvolvimento e a realização profissionais. Perante a escassez de cursos de formação contínua oferecida pelos centros de formação, a Escola contornou as dificuldades, incentivando os docentes a frequentar formações proporcionadas por outras instituições e organizou, com os seus próprios meios, diversas ações de formação e *workshops*.

Beneficiando de um moderno sistema tecnológico de informação e comunicação, a Escola utiliza esta ferramenta como uma das principais vias de divulgação da informação a nível interno e externo. A página eletrónica da Escola, as várias plataformas de gestão da informação, o *email* e a plataforma *moodle* constituem meios eficazes de partilha e divulgação das informações, reforçados pelo recurso aos meios tradicionais de comunicação.

### *AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA*

Identificado como um dos pontos fracos no relatório da avaliação externa de 2008, o processo de autoavaliação foi objeto, nos últimos três anos, de remodelações e aperfeiçoamentos significativos, desde a constituição da comissão à definição do modelo e à construção dos instrumentos de avaliação adotados. A partir do ano letivo 2010-2011, procedeu-se à reformulação do grupo de trabalho e enveredou-se pelo modelo da Escola XXI, na sequência da adesão ao modelo de avaliação PAR (Projeto de Avaliação em Rede), promovido por uma equipa da Universidade do Minho. Ao longo do último ano, a comissão trabalhou intensamente na construção do referencial, na elaboração dos diversos instrumentos de recolha de informação, bem como no tratamento e análise dos dados, tendo este processo culminado com a apresentação do relatório final à comunidade docente, no início do presente ano letivo.



Tomando como princípio orientador *envolver para melhorar*, o relatório final foi amplamente debatido e refletido pelos atores educativos, com o objetivo de garantir um envolvimento significativo no desenvolvimento dos planos de ação e melhoria. De salientar o empenho na difusão alargada da informação através de adequados meios de circulação, garantindo o indispensável envolvimento da comunidade educativa. Entre as medidas implementadas, destacam-se as relacionadas com a promoção do sucesso educativo e a disciplina, tendo exigido de todos os atores uma intensa cooperação e um investimento contínuo, com notórias melhorias ao nível do planeamento, da organização e das práticas profissionais.

No período em análise, o processo de autoavaliação foi progressivamente integrado na dinâmica escolar, sendo visíveis alguns dos seus efeitos ao nível da melhoria da prática educativa, de que são exemplo, o fomento do trabalho colaborativo entre as equipas docentes, designadamente a elaboração conjunta de materiais pedagógicos e de técnicas de ensino, a partilha de recursos e a elaboração e aplicação conjunta de instrumentos de avaliação e as medidas de apoio implementadas, designadamente o reforço curricular nas disciplinas sujeitas a provas finais nacionais.

Em síntese, a ação da Escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes, o que justifica a atribuição de **MUITO BOM** no domínio Liderança e Gestão.

## 4 – PONTOS FORTES E ÁREAS DE MELHORIA

A equipa de avaliação realça os seguintes pontos fortes no desempenho da Escola:

- A análise sistemática dos resultados académicos, que tem contribuído para a definição e implementação de medidas de apoio nas disciplinas com menor sucesso, com efeito na melhoria dos resultados escolares.
- O trabalho implementado na prevenção da indisciplina, proporcionando um ambiente educativo calmo e propiciador das aprendizagens.
- A formação de equipas pedagógicas, com impacto positivo no trabalho colaborativo entre docentes.
- O desenvolvimento da componente artística, estruturado em coerência com as atividades curriculares, com repercussões positivas nas aprendizagens dos alunos.
- A oferta formativa intencionalmente pensada em função da inserção dos alunos no mercado de trabalho e com reflexos muito positivos na redução da taxa de abandono escolar.
- As lideranças motivadas e mobilizadoras dos recursos internos e externos, com vista à execução do projeto educativo.
- A gestão de recursos humanos com enfoque nas pessoas, potenciadora do desenvolvimento pessoal e organizacional.
- Processo de autoavaliação consistente e sustentável com impacto na melhoria das práticas educativas.

A equipa de avaliação entende que as áreas onde a Escola deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria são as seguintes:





- A implementação de iniciativas que visem a implicação dos alunos na elaboração dos documentos norteadores da ação educativa, tendo em vista potenciar a sua colaboração nas decisões estruturantes da vida escolar.
- A monitorização da implementação das estratégias delineadas para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, de modo a aferir o seu impacto nas aprendizagens.
- A instituição de procedimentos sistemáticos de supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto processo destinado à melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento profissional dos docentes.
- A definição de metas sustentadas em indicadores que facilitem a monitorização regular do projeto educativo e promovam a eficiência e a eficácia da ação pedagógica.

A Equipa de Avaliação Externa: Ana Paula Ferreira, Filomena Vidal, Leonor Torres.

