

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

AValiação e Gestão da Qualidade em Educação: Políticas e Práticas

A Ação da Inspeção-Geral da Educação e Ciência no âmbito da Avaliação Externa das Escolas

Cláudia Regina Simões Marques

M

2024



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A Ação da Inspeção-Geral da Educação e Ciência no âmbito da Avaliação
Externa das Escolas**

Cláudia Regina Simões Marques

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no domínio de Avaliação e Gestão da Qualidade em Educação: Políticas e Práticas, sob orientação da Doutora Carla Figueiredo.

Porto, 2024

Resumo

A avaliação de escolas surgiu pela necessidade de promoção de maior qualidade na educação escolar, reconhecida a nível europeu e nos contextos nacionais. Além de ser considerada como um instrumento de regulação e prestação de contas, *accountability*, também tem como função promover a melhoria da qualidade da educação, tendo, deste modo, uma dimensão formativa, apoiando, assim, os processos de tomada de decisão. No entanto, sendo a prática avaliativa considerada uma atividade social complexa, esta está em constante negociação por um equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade.

Em Portugal, esta prática ganhou maior relevo a partir da década de 1990. No que concerne especificamente à Avaliação Externa das Escolas (AEE), esta iniciou-se, em Portugal em 2006, tendo sido atribuída à Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), através do Despacho n.º 28692/2007, a responsabilidade pela sua implementação e desenvolvimento. Atualmente, encontra-se em curso o 3º ciclo de avaliação externa, que tem como objetivos específicos promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão, aferir a realização de práticas de autoavaliação, contribuir para a divulgação de conhecimento sobre o trabalho das escolas, entre outros, desenvolvendo-se segundo um referencial, construído com base em experiências nacionais e internacionais de avaliação de escolas.

O presente relatório apresenta um processo de estágio curricular realizado na IGEC, no âmbito da AEE. Considerando que este estágio teve como foco conhecer como a IGEC desenvolve os processos de AEE e aprofundar os conhecimentos sobre esta forma de avaliação, o posicionamento epistemológico adotado durante o período de estágio foi interpretativo, combinado o método de observação participante com o trabalho colaborativo de modo a ter uma presença ativa no desenvolvimento das atividades de avaliação externa em que pude participar. Esta postura permitiu-me, ainda, explorar a profissionalização de um Mestre e Ciências da Educação em contexto de trabalho e de que modo se poderia integrar numa instituição como a IGEC.

De um modo global, esta experiência permitiu-me construir uma visão holística daquele que é o processo de Avaliação Externa das Escolas, para além daquela que é a postura adotada pelos profissionais a que desenvolvem, seja nas suas dinâmicas de trabalho internas, seja durante a sua presença nas escolas.

Palavras-Chave: Avaliação Externa das Escolas; 3º Ciclo Avaliativo; Qualidade da Educação; Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Abstract

School evaluation emerged from the need to promote higher quality in school education, recognized at European level and in national contexts. As well as being considered an instrument of regulation and accountability, it also has the function of promoting improvements in the quality of education, thus having a formative dimension and supporting decision-making processes. However, since evaluation is considered to be a complex social activity, it is constantly negotiating a balance between objectivity and subjectivity.

In Portugal, this practice has gained greater prominence since the 1990s. Specifically regarding the External School Evaluation (ESE), this began in Portugal in 2006, with the General Inspectorate of Education and Science (GIES) being given responsibility for its implementation and development through Order No. 28692/2007. The 3rd cycle of external evaluation is currently ongoing. Its specific aims are to promote the quality of teaching, learning and inclusion, to assess the implementation of self-evaluation practices, to contribute to the dissemination of knowledge about the work of schools, among others.

This report presents a curricular internship process carried out at GIES, within the scope of ESE. Considering that this internship focused on getting to know how GIES develops ESE processes and deepening my knowledge of this form of evaluation, the epistemological position adopted during the internship period was interpretive, combining the method of participant observation with collaborative work in order to have an active presence in the development of the external evaluation activities in which I was able to participate. This approach also allowed me to explore the professionalization of a Master in Education Sciences in a work context and how it could be integrated into an institution like GIES.

Overall, this experience has allowed me to build up a holistic view of the External School Evaluation process, as well as the attitude adopted by the professionals involved, both in their internal work dynamics and during their presence in schools.

Keywords: External School Evaluation; 3rd Evaluation Cycle; Quality of Education; General Inspectorate of Education and Science.

Résumé

L'évaluation scolaire est née de la nécessité de promouvoir une plus grande qualité de l'enseignement scolaire, reconnue au niveau européen et dans les contextes nationaux. Considérée comme un instrument de régulation et de responsabilité, elle a également pour fonction de promouvoir l'amélioration de la qualité de l'éducation, ce qui lui confère une dimension formative et soutient les processus de prise de décision. Cependant, l'évaluation étant considérée comme une activité sociale complexe, elle négocie constamment un équilibre entre objectivité et subjectivité.

Au Portugal, cette pratique a gagné en importance depuis les années 1990. L'évaluation externe des écoles (EEE) a débuté au Portugal en 2006, l'Inspection générale de l'éducation et des sciences (IGES) étant chargée de sa mise en œuvre et de son développement par le biais de l'arrêté n° 28692/2007. Le troisième cycle d'évaluation externe est actuellement en cours et a pour objectifs spécifiques de promouvoir la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'inclusion, d'évaluer la mise en œuvre des pratiques d'auto-évaluation, de contribuer à la diffusion des connaissances sur le travail des écoles, entre autres.

Ce rapport présente un processus de stage curriculaire réalisé à l'IGES, dans le cadre de l'EEE. Étant donné que l'objectif de ce stage était d'apprendre comment l'IGES développe les processus EEE et d'approfondir ma connaissance de cette forme d'évaluation, la position épistémologique adoptée pendant la période de stage était interprétative, combinant la méthode de l'observation participante avec le travail collaboratif afin d'avoir une présence active dans le développement des activités d'évaluation externe auxquelles j'ai pu participer. Cette approche m'a également permis d'explorer la professionnalisation d'un master en sciences de l'éducation dans un contexte professionnel et la manière dont il pourrait être intégré dans une institution comme l'IGES.

Dans l'ensemble, cette expérience m'a permis de construire une vision holistique du processus d'évaluation externe des écoles, ainsi que de l'attitude adoptée par les professionnels impliqués, à la fois dans leur dynamique de travail interne et pendant leur présence dans les écoles.

Mots-clés: Évaluation externe des écoles; 3e cycle d'évaluation; Qualité de l'éducation; Inspection générale de l'éducation et de la science.

Lista de Abreviaturas / Siglas

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

EMN – Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Norte

AEE – Avaliação Externa das Escolas

IGE – Inspeção-Geral de Ensino

IGE – Inspeção-Geral de Educação

IGCES – Inspeção-Geral da Ciência e do Ensino Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

SPCE – Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação

OPEL – Observação da Prática Educativa e Letiva

SICI – Standing International Conference of Inspectorates

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

Índice

Resumo	3
Abstract	4
Résumé.....	5
Lista de Abreviaturas / Siglas.....	6
Introdução	9
Capítulo 1 – Caracterização do Contexto de Estágio	12
1.1 A Inspeção-Geral de Educação e Ciência e a Evolução das suas Competências ..13	
1.1.1 A Ação da Inspeção-Geral de Educação e Ciência.....16	
Capítulo 2 – Enquadramento Legal da Avaliação Externa das Escolas	19
2.1 Enquadramento Normativo da Avaliação Externa de Escolas	20
2.2 A Avaliação Externa de Escolas desenvolvida pela IGEC e o Terceiro Ciclo Avaliativo.....	23
Capítulo 3 – Enquadramento Teórico	29
3.1 Concetualizando a Prática de Avaliação de Instituições Educativas	30
3.2 A Avaliação Externa de Escolas	32
3.2.1 Avaliação Externa das Escolas em Portugal	34
3.3 Impactos e Efeitos da Avaliação Externa	37
Capítulo 4 – Percurso Metodológico	40
4.1 Posicionamento Interpretativo na Investigação em Educação	41
4.2 Metodologias de Investigação como Apoio à Participação	42
4.2.1 Técnicas de Recolha e Análise de Dados.....	43
4.3 Trabalho Colaborativo em Contexto de Estágio	46
4.4 Princípios e Procedimentos Éticos	47
Capítulo 5 – Descrição das Atividades Desenvolvidas no Estágio Curricular	49
5.1 Atividades de Preparação de Entrada no Contexto	52
5.2 Atividades de Familiarização com o Contexto de Estágio	53
5.3 Processos de Preparação das Avaliações Externas	55

5.3.1 Contactos com as Escolas	55
5.3.2 Reunião com as Escolas Prévia à AEE	56
5.3.3 Controlo das Respostas aos Inquéritos de Satisfação e da Entrega dos Documentos	57
5.4 Primeira Avaliação Externa das Escolas – Escola A.....	58
5.5 Segunda Avaliação Externa das Escolas – Escola B.....	63
5.6 Atividades de Conclusão da Experiência de Estágio e de Saída do Contexto	64
Capítulo 6 – Análise e Reflexão sobre a Experiência de Estágio	66
6.1 As Dinâmicas de Trabalho da IGEC no Âmbito da AEE	67
6.2 Aspetos Aprofundados do Desenvolvimento da AEE	70
Capítulo 7 – Considerações Finais	74
7.1 Reflexões Sobre a Experiência de Estágio	75
7.2 O Lugar do Mestre em Ciências da Educação na Inspeção-Geral da Educação e Ciência	78
Referências Bibliográficas	81
Legislação	87
Apêndices.....	89
Apêndice 1 – Relatório Final de Avaliação Externa: Escola A	90
Apêndice 2 – Relatório Final de Avaliação Externa: Escola B	100
Apêndice 3 – Guião-Base de Questões-Chave: Entrevistas AEE	110

Índice de Tabelas

Tabela 1: Atividades realizadas durante o período de estágio curricular	50
---	----

Introdução

O presente relatório resulta de uma experiência de estágio curricular no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Avaliação e Gestão da Qualidade em Educação: Políticas e Práticas. A realização de estágio curricular neste mestrado tem como objetivo “favorecer a iniciação à prática profissional autónoma e a integração no meio profissional, através do contacto com os contextos de exercício da profissão”, sendo expectável que o estudante se integre na equipa de profissionais e aplique conhecimentos e competências que foram desenvolvidas ao longo do curso, demonstrando autonomia, responsabilidade, pensamento crítico, motivação, envolvimento com as práticas da instituição de acolhimento e iniciativa de propor novas atividades e/ou soluções adequadas ao contexto¹.

Este estágio teve lugar na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), concretamente, na Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Norte (EMN). Com uma duração de 350 horas, teve início a 11 de dezembro de 2023 e término a 15 de março de 2024, em regime presencial, sendo que as atividades realizadas no estágio se inseriram no âmbito de uma das atividades desenvolvidas pela IGEC, a Avaliação Externa das Escolas² (AEE).

O estágio teve como objetivos: 1) conhecer as dinâmicas inerentes ao trabalho da IGEC no âmbito da Avaliação Externa das Escolas; 2) caracterizar os processos de desenvolvimento da Avaliação Externa das Escolas; e 3) participar nas práticas da organização e colaborar com a mesma de forma ativa.

A escolha da IGEC e do processo de Avaliação Externa de Escolas para a realização do estágio surgiu do interesse pessoal e profissional em aprofundar conhecimento acerca da AEE e do papel que a IGEC desempenha no seu desenvolvimento, compreendendo como é o funcionamento deste processo através da perspetiva da instituição avaliadora. Apesar de já existir um vasto leque de literatura científica publicada acerca desta temática, o conhecimento sobre esta continua a ser relevante de aprofundar, dado ser um instrumento que promove a melhoria da qualidade da educação, identificando pontos centrais para a sua melhoria e utilizado, também, com

¹ Informação retirada do site

https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=524725

² Ao longo deste relatório, a palavra ‘escolas’ será utilizada para designar todas as instituições de ensino escolar existentes no sistema educativo português, quer se tratem de agrupamentos de escolas, ou escolas não agrupadas.

o objetivo de prestação de contas por parte das instituições de ensino, assegurando que os *standards* de qualidade definidos são cumpridos, por meio da comparação entre o trabalho que estas desenvolvem e os objetivos traçados (Figueiredo *et al.*, 2018). No entanto, a literatura alerta para a existência de um certo distanciamento entre a definição normativa da prática da Avaliação Externa das Escolas e a sua implementação no terreno (Figueiredo *et al.*, 2017), já que, como refere Afonso (2022, p.62) “(...) entre a definição de uma Política e a sua concretização há muitas instâncias de recontextualização, diversos tempos e atores (individuais e coletivos) que interferem em disputas por sentidos e significados (...)”. Perante o exposto, considera-se que continuar a estudar este instrumento é essencial, de forma a aprimorar as suas potencialidades e reduzir as suas limitações. Para além disso, o estágio foi motivado por um interesse pessoal e profissional sobre a avaliação externa de escolas, área na qual gostaria de desenvolver trabalho, pelo que o estágio constituiu uma importante oportunidade de iniciar a profissionalização neste âmbito.

Este relatório é o culminar da experiência de estágio e visa descrever as atividades desenvolvidas, refletindo sobre as mesmas, bem como sobre as aprendizagens alcançadas com a experiência no estágio.

No que à estrutura do relatório diz respeito, este encontra-se organizado nos seguintes capítulos:

- No **primeiro capítulo** é feita a caracterização da instituição onde foi realizado o estágio curricular, nomeadamente a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, bem como a evolução das suas competências;
- O **segundo capítulo** apresenta o enquadramento legal da prática da Avaliação Externa das Escolas, tanto a nível legislativo como no que concerne os documentos normativos que regulam esta prática desenvolvida pela IGEC;
- No **terceiro capítulo** dá-se conta do quadro teórico de referência e que apoia a reflexão feita sobre a experiência e aprendizagens do estágio. Este capítulo aborda a perspetiva de diversos autores em relação à avaliação de instituições de ensino de um modo geral e também, especificamente, em relação à avaliação externa das escolas, com referência ao desenvolvimento deste processo no contexto português, bem como dos impactos e efeitos dessa avaliação;
- O **quarto capítulo** aborda o percurso metodológico seguido, explicando o posicionamento epistemológico tomado e os métodos e técnicas de recolha de

dados mobilizados, tanto na componente investigativa, presente ao longo de todo este estágio, ainda que em diferentes dimensões consoante as atividades realizadas, como na componente participativa, nomeadamente durante a colaboração com a instituição para o desenvolvimento das avaliações externas;

- No **quinto capítulo** são apresentadas e descritas as atividades realizadas ao longo da experiência de estágio, estando este dividido em seis partes, de acordo com a minha participação nas práticas da instituição: uma primeira parte que faz referência à atividade de preparação de entrada no contexto; uma segunda parte que aborda as atividades desenvolvidas no âmbito da familiarização com o contexto de estágio; uma terceira parte que explora as atividades de preparação de um processo de AEE; uma quarta e quinta partes onde se aborda as duas avaliações externas possíveis de acompanhar; e, no final, as atividades de saída da instituição e conclusão do estágio;
- O **sexto capítulo** é referente à análise e discussão dos resultados, feita a partir dos dados recolhidos por meio das notas de terreno e à luz do quadro teórico, tanto no âmbito da minha participação nas atividades da IGEC, como acerca das aprendizagens que desenvolvi relativamente aos processos de Avaliação Externa das Escolas;
- Por fim, o **sétimo capítulo** diz respeito às reflexões sobre o processo de estágio, dividindo-se em duas componentes: uma primeira que diz respeito às considerações finais acerca do meu percurso de estágio e aprendizagens desenvolvidas; e uma outra componente que reflete sobre o contributo deste estágio desenvolvimento de competências e a construção da profissionalidade em Ciências da Educação.

Após este capítulo final, este relatório de estágio encerra com as referências bibliográficas, que inclui a legislação mobilizada, e três apêndices, nomeadamente, os dois relatórios finais de avaliação produzidos por mim no âmbito do acompanhamento das avaliações externas das escolas e o guião-base de questões-chave para os painéis de entrevistas no âmbito da AEE, resultado destas duas experiências e contacto com o processo de avaliação também produzido por mim como exercício de trabalho.

Capítulo 1

Caraterização do Contexto de Estágio

No primeiro capítulo deste relatório de estágio pretende-se dar a conhecer a instituição e contexto de estágio, especialmente no que concerne à sua estrutura e organização, e à sua ação no âmbito da Avaliação Externa das Escolas, através do enquadramento legal da Inspeção-Geral da Educação e Ciência e desta atividade em particular, por ordem cronológica, de modo a apresentar a sua evolução até aos dias atuais.

1.1 A Inspeção-Geral de Educação e Ciência e a Evolução das suas Competências

A Lei de bases do Sistema Educativo define que, a inspeção escolar, “tem como função avaliar e fiscalizar a realização de educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar” (Artigo 56º, Lei nº 46/86). De modo a permitir ao Estado uma maior capacidade de resposta no desempenho das suas atividades, as funções que englobam a inspeção escolar foram atribuídas, em 1979, à atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), um organismo que pertence ao Ministério da Educação, ainda que dotado de autonomia administrativa (Decreto-Lei nº 540/79).

Esta instituição, surge em 1979 com a denominação Inspeção Geral do Ensino, dotada de autonomia administrativa, por meio do Decreto-Lei nº 540/79, assumindo-se como um serviço de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do subsistema do ensino não superior. No referido decreto-lei, eram definidas como competências da IGE verificar e assegurar o cumprimento da lei e de orientações superiores; garantir informação atualizada sobre este subsistema de ensino, incluindo deficiências/anomalias identificadas e apresentar propostas de medidas de superação; superintender na classificação do serviço do pessoal docente e não docente; exercer ação disciplinar; e prestar apoio técnico a diversos órgãos, por determinação do Ministério da Educação; entre outras (Artigos 2º e 3º).

Em 1991, com o Decreto-Lei nº 304/91, a Inspeção-Geral do Ensino passa a denominar-se de Inspeção-Geral de Educação (IGE). As suas funções mantêm-se no mesmo âmbito, ou seja, a nível do controlo da qualidade pedagógica e da eficiência administrativo-financeira, além da avaliação global e qualitativa dos estabelecimentos educativos (Artigo 2º).

Passados dois anos, com a reestruturação orgânica do Ministério da Educação, um novo Decreto-Lei – Decreto-Lei nº 140/93 – estabelece a orgânica da nova Inspeção-

Geral da Educação (IGE), que passa a incluir a função de fiscalização do funcionamento do sistema educativo a nível nacional. Com este decreto, as competências da IGE passam a integrar o controlo da qualidade pedagógica e técnica, em todos os níveis de ensino, incluindo ensino superior particular e cooperativo; o controlo da eficiência administrativa e financeira de todas as instituições educativas; e a verificação do cumprimento dos dispositivos legais aplicáveis ao sistema de propinas e à ação social escolar por parte das instituições de ensino superior públicas (Artigo 2º). Estas funções são exercidas por cinco núcleos de coordenação, a nível central, e por delegações regionais (Decreto-Lei nº 140/93).

O Decreto-Lei nº 271/95, vem especificar as competências da IGE, dividindo-as em duas grandes áreas: auditoria e controlo, no âmbito da qual se incluem as funções de avaliar e fiscalizar o sistema educativo a nível técnico-pedagógico e de gestão administrativa, financeira e patrimonial; e apoio técnico ao Ministério da Educação, propondo e colaborando em medidas de melhoria do sistema educativo, executando ações disciplinares e realizando a inspeção das escolas europeias (Artigo 2º). A sua área de atuação engloba o ensino básico e ensino secundário, o ensino superior e outros serviços e estruturas de apoio ao Ministério da Educação (Artigo 3º). Contudo, a Lei nº 18/96 vem retificar e alterar o Decreto-Lei nº 271/95, atribuindo à IGE não só autonomia administrativa, como também técnica e acrescentando no âmbito no apoio técnico prestado, o apoio a órgãos de direção dos estabelecimentos educativos a nível pedagógico e administrativo, além de outras alterações.

Em 2002, o governo em funções cria o Ministério da Ciência e do Ensino Superior e, no ano seguinte, através do Decreto-Lei nº 149/2003 aprova a orgânica da Inspeção-Geral da Ciência e do Ensino Superior (IGCES), dividindo assim as áreas de atuação entre a IGE e a IGCES, tendo esta última ficado responsável pelas instituições de ensino superior, laboratórios do Estado e outras instituições públicas de investigação, para além de órgãos e serviços pertencentes ao Ministério da Ciência e do Ensino Superior (Artigo 2º).

Com a mudança de Governo em Portugal em 2005, é aprovada uma nova lei orgânica, tanto da Inspeção-Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (no Decreto Regulamentar nº 81-C/2007) como da Inspeção-Geral da Educação, por meio do Decreto Regulamentar nº 81-B/2007. Este último decreto redefine a missão da IGE, sendo esta a de assegurar o controlo, auditoria e fiscalização da educação não superior e dos restantes serviços do Ministério da Educação. Para cumprir a sua missão, é-lhe atribuído o dever

de garantir a qualidade do sistema educativo, através do processo de avaliação das escolas e de propor medidas de melhoria das suas práticas educativas (Artigo 3º). É, portanto, com o Decreto Regulamentar nº 81-B/2007 que, à Inspeção-Geral da Educação passa a estar afeta a responsabilidade de concretização da avaliação de escolas, legislado 5 anos antes com a Lei n.º 31/2002, mas ainda não implementada. É, também, a partir da publicação do referido Decreto Regulamentar que se dá início ao processo de avaliação externa de escolas.

No ano de 2012, sucede a fusão entre a antiga Inspeção-Geral da Educação e a Inspeção-Geral do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, como consequência da fusão dos seus próprios ministérios, passando a designar-se por Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Com esta fusão, é publicado o Decreto Regulamentar n.º 15/2012, que aprova a lei orgânica da IGEC que passa a ter como missão assegurar a legalidade e a regularidade das ações desenvolvidas por todos os órgãos, serviços e organismos do Ministério da Educação e Ciência, além de efetuar o controlo, auditoria e fiscalização de todo o funcionamento do sistema educativo, incluindo educação pré-escolar, ensino básico, secundário e superior, modalidades especiais de educação e educação extraescolar (Artigo 2º). Para a sua concretização, a IGEC deve verificar a conformidade legal e regulamentar das práticas dos órgãos, serviços e organismos do Ministério da Educação e Ciência e avaliar o seu desempenho e gestão, por meio de inspeções e auditorias; auditar sistemas e procedimentos de controlo interno; contribuir para a qualidade do sistema educativo não superior, através de ações de controlo, acompanhamento e avaliação, incluindo propostas de medidas de melhoria; participar no processo de avaliação externa das escolas; zelar pela equidade no sistema educativo, salvaguardando os interesses daqueles que o integram e dos seus utentes; realizar ações disciplinares e procedimentos de contraordenação; controlar a aplicação dos dinheiros públicos; realizar ações de inspeção e auditoria às instituições de ensino superior; avaliar a qualidade dos sistemas de informação e de gestão; e analisar reclamações nos livros de reclamação dos estabelecimentos particulares e cooperativos e instituições de ensino superior privadas (*idem; ibidem*).

No que à estrutura interna da IGEC diz respeito, no momento da realização deste estágio curricular, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência é dirigida por uma Inspetora-Geral, em conjunto com três Subinspetores-Gerais, e é composta por uma Divisão de Serviços Jurídicos e uma Direção de Serviços de Administração Geral, encarregue da Divisão de Aprovisionamento, Contabilidade e Património, da Divisão de Comunicação

e Sistemas de Informação e da Secção de Pessoal. Além disto, a sua organização interna também inclui diversas equipas multidisciplinares, sendo estas: Equipa Multidisciplinar do Ensino Superior e Ciência; Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário; Equipa Multidisciplinar de Auditoria e Controlo Financeiro; Equipa Multidisciplinar de Provedoria; Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Norte, à qual pertenci durante a realização deste estágio; Equipa Multidisciplinar de Suporte à Ação Disciplinar, Contraordenacional e Contencioso – Norte; Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro; Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul; e Equipa Multidisciplinar de Suporte à Ação Disciplinar, Contraordenacional e Contencioso – Sul (IGEC, 2022c). Estas equipas são as responsáveis por desenvolver as atividades atribuídas à IGEC, as quais serão apresentadas em seguida.

1.1.1 A Ação da Inspeção-Geral de Educação e Ciência

Com a aprovação da lei orgânica da IGEC, foi publicado o Regulamento nº189/2013, o qual estabelece o procedimento de inspeção da Inspeção-Geral de Educação e Ciência, que engloba as atividades desenvolvidas por esta entidade, bem como os princípios e regras aplicáveis ao seu desenvolvimento (Artigo 1º). A sua área de atuação abrange, todos os estabelecimentos de ensino, seja educação pré-escolar, ensino básico, secundário e/ou superior; os serviços educativos prestados, nomeadamente o serviço de ação social, a educação extraescolar, serviços jurídico-contenciosos e instituições de carácter científico, tecnológico e de investigação; os centros de formação, tanto de formação de professores como de formação das associações de escolas; e as escolas portuguesas no estrangeiro (Artigo 2º).

A IGEC deve reger-se por princípios gerais de atuação, tais como a imparcialidade, isenção, rigor técnico, responsabilidade e equidade, orientados para o interesse público e para a melhoria da qualidade dos serviços prestados, seja a nível do sistema educativo, sistema científico e tecnológico ou outros serviços e organismos do anterior Ministério da Educação e Ciência (Artigo 5º). Existem, ainda, outros princípios previstos neste regulamento, como o princípio da proporcionalidade, que reflete a adequação dos procedimentos aos objetivos de uma determinada ação; o princípio da autonomia técnica, que permite algum nível de liberdade de escolha, entre os meios legais e os recursos disponíveis, daqueles que melhor se adequam aos objetivos traçados; o

princípio da celeridade, conferindo a possibilidade de utilização dos meios necessários para garantir a celeridade do desenvolvimento das suas práticas; o princípio do contraditório, permitindo que as entidades objeto de um procedimento de inspeção se pronunciem relativamente às asserções, conclusões e recomendações emitidas pela IGEC como resultados desse procedimento; e o princípio da colaboração e cooperação, que incentiva o recurso a outros serviços da inspeção para a realização de ações em conjunto (Artigos 6º a 10º; Artigo 35º). Estes princípios devem estar presentes no desenvolvimento de atividade realizada pela IGEC.

O mesmo normativo refere instrumentos de apoio ao desenvolvimento da missão da IGEC, como âmbito, duração, metodologia e referências legais e bibliográficas de apoio a uma determinada atividade; o enquadramento da atividade e os seus objetivos específicos; e instrumentos de avaliação da atividade e estrutura do relatório da intervenção (Artigo 23º). As atividades que competem à Inspeção-Geral de Educação e Ciência são Auditoria; Controlo; Acompanhamento; Avaliação; Provedoria; Ação disciplinar; e Processo de contraordenação (Artigo 11º).

A *Auditoria* é de carácter preventivo e pedagógico e tem como objetivos emitir opiniões fundamentadas sobre as condições de funcionamento e prestação de um serviço, com o intuito de melhorar o seu desempenho e o de apresentar à entidade inspecionada, propondo de iniciativas legislativas e medidas de regulação. A auditoria pode assumir diferentes focos como: auditoria administrativa e financeira, através da verificação da legalidade e regularidade financeira das receitas e despesas públicas; auditoria ao desempenho organizacional e da gestão, verificando o cumprimento dos normativos e da aplicação de princípios de economia, eficiência e eficácia, na perspetiva dos resultados obtidos em relação aos objetivos traçados; ou auditoria ao funcionamento das instituições de ensino superior privadas, como forma de controlo da regularidade e legalidade das instituições de ensino superior (Artigo 12º).

O *Controlo* tem como objetivos verificar a conformidade legal do funcionamento dos estabelecimentos educativos, de ensino e de outros serviços inerentes ao sistema educativo e ao sistema científico e tecnológico. É realizado através da recolha e tratamento de informação, de recomendações de correções necessárias e de propostas de medidas adequadas à regulação da instituição sob a ação inspetiva (Artigo 13º).

A atividade de *Acompanhamento* baseia-se na observação e análise da ação educativa desenvolvida pelos estabelecimentos de educação e de ensino, com o objetivo de melhor conhecer os processos de implementação das medidas de política educativa e

incentivar à adoção de práticas de organização e funcionamento mais adequadas à realidade do contexto, com o foco na melhoria das aprendizagens e resultados dos alunos (Artigo 14º).

O objetivo da atividade de *Provedoria* é o de contribuir para a prevenção e resolução dos problemas e conflitos surgidos, através do atendimento, análise e resposta às queixas e pedidos de informação apresentados pelos utentes e/ou agentes do sistema educativo (Artigo 16º).

Uma *Ação Disciplinar* procura esclarecer factos que perturbem o normal funcionamento das instituições para repor a sua normalidade, apurando eventuais responsabilidades, através de um conjunto de procedimentos de natureza disciplinar (Artigo 17º).

Um *Processo de Contraordenação* realiza-se ao instaurar, instruir e decidir procedimentos com o objetivo de reagir a infrações disciplinares e regulamentares que se verifiquem, dentro do âmbito das competências da IGEC, ou remeter à entidade competente (Artigo 18º).

A *Avaliação* centra-se nas dimensões de resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino e é desenvolvida com o objetivo de contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos e do sistema educativo. Deve promover-se uma articulação entre a autoavaliação e a avaliação externa, fomentando a adoção de práticas de autoavaliação adequadas à instituição e que contribuam, efetivamente, para a sua autorregulação (Artigo 15º). É no âmbito desta atividade que a IGEC desenvolve o processo de Avaliação Externa das Escolas, sobre o qual incidiu o trabalho de estágio apresentado neste relatório.

Capítulo 2

Enquadramento Legal da Avaliação Externa das Escolas

Como referido na introdução deste relatório, o estágio teve como foco o processo de avaliação externa de escolas, desenvolvido pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência. Este é um processo cuja implementação resulta de normativos legais que o orientam nos seus pressupostos e intenções. Neste sentido, importou, no âmbito do aprofundamento do conhecimento sobre a IGEC e a AEE, explorar as orientações presentes na legislação portuguesa para a educação relativamente à AEE. Este capítulo resulta da análise de vários normativos, apresentando uma sistematização das orientações legais.

2.1 Enquadramento Normativo da Avaliação Externa de Escolas

A avaliação externa de escolas, em Portugal, iniciou em 2006. Apesar disso, as referências à necessidade e obrigatoriedade de processos avaliativos surge na legislação portuguesa com significativa antecedência, sendo um tópico recorrentemente referido nas políticas educativas nacionais.

A primeira referência pode ser encontrada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86), a qual estabelece que a avaliação do sistema educativo português deve ser contínua e deve abranger as dimensões educativa e pedagógica, psicológica e sociológica, organizacional, económica e financeira, incidindo no desenvolvimento, regulamentação e aplicação desta lei nas diversas instituições educativas (Artigo 52º).

Passados dezasseis anos surge a Lei nº31/2002, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior e estabelece os objetivos de avaliação, entre os quais promover a melhoria da qualidade da educação, através de práticas eficazes e eficientes e do desenvolvimento de políticas educativas; possibilitar o acesso a informações sobre o funcionamento do sistema educativo a toda a comunidade educativa, ao integrar e contextualizar os resultados da avaliação; garantir o sucesso educativo; mobilizar a participação ativa nas práticas educativas por parte de todos os membros da comunidade educativa, valorizando o seu papel enquanto intervenientes; e sensibilizar para uma cultura de desenvolvimento e melhoria constante das instituições e de todo o sistema educativo (Artigo 3º).

No Artigo 9º da Lei nº31/2002, é estabelecido que, os parâmetros de conhecimento científico, carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico devem ser tidos em conta no momento da realização da avaliação das escolas, que se refletem nos seguintes indicadores: cumprimento da escolaridade

obrigatória; resultados escolares, nível da taxa de sucesso e do fluxo escolar; inserção no mercado de trabalho; organização e desenvolvimento curricular; participação da comunidade educativa; métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, como a avaliação dos alunos e utilização de recursos educativos; adoção e utilização de manuais escolares; nível de formação e experiência pedagógica/científica do pessoal docente; existência, estado e utilização de instalações e equipamentos; eficiência na organização e gestão; articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante; colaboração com as autarquias locais; parcerias com entidades empresariais; e dimensão do estabelecimento de ensino e clima educativo.

Os resultados dos processos avaliativos, de acordo com a legislação, deveriam permitir às escolas repensar o seu projeto educativo, o seu plano de desenvolvimento a médio e longo prazo, o plano de atividades, a interação com a comunidade educativa, as ações de formação, a organização das atividades letivas e a gestão dos recursos humanos e materiais (Artigo 15º). Relativamente ao impacto destes resultados na generalidade do sistema educativo, a referida lei enuncia o fomento da reflexão acerca do caminho a seguir com respeito à estrutura curricular, à formação docente (em todas as suas fases), à autonomia das escolas e a sua gestão, aos incentivos e apoios atribuídos às instituições educativas e ao formato de avaliação dos alunos (Artigo 14º). A relação entre a autonomia das escolas e a sua avaliação expressa na Lei nº 31/2002 é, aliás, reforçada pelos normativos reguladores da autonomia das instituições escolares, nos quais é expresso que uma instituição só pode ser autónoma caso exista uma responsabilização e transparência por parte da mesma, prestando contas regularmente, além de existir a necessidade de justificar o (bom) uso dos investimentos públicos dirigidos à educação e mais especificamente às escolas. Esta prestação de contas surge, assim, sob a forma de avaliação (Despacho conjunto nº 370/2006; Decreto-Lei nº 75/2008).

Ainda na Lei nº 31/2002, relativamente à divulgação dos resultados da avaliação externa, estes devem estar disponíveis tanto para as comunidades educativas, como para os cidadãos em geral, para que estes tenham conhecimento do funcionamento do seu sistema educativo, através de uma perspetiva reflexiva e atualizada do sistema educativo português (Artigo 16º). A legislação refere, ainda, que ao Conselho Nacional de Educação (CNE) compete emitir opiniões, pareceres e/ou recomendações acerca das normas correspondentes ao processo de avaliação externa e de autoavaliação. Para isso, o CNE deve interpretar as informações recolhidas de cada processo de avaliação e encontrar as medidas de melhoria necessárias ao sistema educativo português (Artigo 12º).

No cumprimento destas funções, o CNE emitiu vários documentos, tais como o Parecer nº 5/2008, o Parecer nº3/2010 e a Recomendação nº1/2011, nos quais se pronuncia e emite recomendações com vista à melhoria e evolução do processo de AEE. O Parecer nº5/2008 foi emitido ainda numa fase inicial do 1ºCiclo da Avaliação Externa das Escolas, e apresenta um balanço do seu desenvolvimento. Neste parecer são descritas as várias etapas que envolvem uma avaliação externa, destacando aspetos positivos, como o bom relacionamento entre as equipas de avaliadores e os dirigentes das escolas; a existência de guião para a preparação dos textos de apresentação das escolas, uniformizando a estrutura do discurso para facilitar a leitura e interpretação por parte das equipas; a comunicação, por parte da equipa avaliativa, aos dirigentes das escolas das suas primeiras impressões da avaliação realizada; e os resultados, até então, positivos, contrariando a perspetiva social da escola pública. Foram, também, levantadas algumas preocupações acerca de aspetos que podem necessitar de reformulação e melhoria, nomeadamente, tensões que possam surgir devido às duas grandes finalidades da Avaliação Externa das Escolas: contribuir para a melhoria das escolas e regular o sistema educativo; uma definição clara dos domínios e subdomínios, tal como a sua ponderação, refletindo sobre o modelo da escola; a duração do tempo de visita às escolas que a aparenta ser insuficiente para construir uma perspetiva completa do estado atual das instituições de ensino; e o seguimento pós-avaliação, onde seria importante definir planos de melhoria em articulação com as próprias escolas.

O Parecer nº3/2010 reforça os aspetos abordados no parecer anterior, destacando a importância de revisão da duração das visitas, de modo a melhor se adequar às especificidades de cada instituição (no que concerne a número de alunos, número de escolas agrupadas e dispersão geográfica entre as mesmas) e a realização de planos de melhoria decorrentes do processo de AEE como aspeto central do processo de avaliação externa. Além disso, são emitidas recomendações relativamente ao alargamento de mecanismos de auscultação da comunidade, garantindo um maior envolvimento, especialmente nos casos relativos aos representantes das autarquias e aos pais e encarregados de educação; à partilha do relatório com os representantes da escola e outros parceiros, sugerindo que seja feito por meio de uma apresentação presencial e fazendo chegar, posteriormente, a todos os encarregados de educação; e à revisão do processo do contraditório, que poderia incluir, por exemplo, um momento de ‘pré-contraditório’, onde era apresentando um projeto do relatório às escolas, para que estas pudessem esclarecer eventuais questões ou interpretações incorretas de ambas as partes.

Na Recomendação n.º 1/2011 o CNE relaciona a avaliação externa de escolas com os objetivos da educação escolar. Mais especificamente, relembra que, consoante os princípios defendidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo e os objetivos determinados no projeto educativo de cada instituição, uma escola de qualidade é aquela que promove a equidade e a diversidade em todas as suas dimensões, que garante a todos os alunos a aquisição de competências fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo como pessoa, profissional e cidadão, apoiando os diferentes ritmos de aprendizagem, e que possui um clima de integração e participação de todos os membros da comunidade escolar, onde se desenvolve um respeito mútuo, dispondo de todos os recursos humanos, materiais e financeiros para o desenvolvimento destes princípios. De igual modo, sublinha que a melhoria da qualidade educativa está relacionada com o sucesso escolar, pelo que é importante conhecer a perspetiva daqueles que a vivenciam, entre os quais pessoal docente, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação, além dos habituais dirigentes das escolas, das próprias autarquias, especialistas académicos e inspetores. Com base nesses pressupostos, é recomendado que a Avaliação Externa das Escolas englobe o desempenho de todos os atores educativos e o modo como as instituições colocam em prática as políticas públicas, considerando não só as medidas políticas como, também, o contexto socioeconómico da comunidade em que se insere, sendo este um processo que se constitui “como mais uma forma de abrir as escolas à sociedade e mobilizar a sociedade para o apoio às escolas” (Recomendação n.º 1/2011). É, ainda, sugerido nesta Recomendação que a partilha dos resultados da avaliação por parte das instituições educativas com as suas respetivas comunidades seja de carácter obrigatório.

Importa, ainda, lembrar, como referido anteriormente, que a concretização do processo de avaliação externa de escolas, dos princípios que lhe subjazem e dos objetivos que o orientam cabe à Inspeção Geral de Educação e Ciência. O subponto seguinte explora a organização e desenvolvimento do processo pela IGEC.

2.2 A Avaliação Externa de Escolas desenvolvida pela IGEC e o Terceiro Ciclo Avaliativo

Como já referido anteriormente, o processo de Avaliação Externa das Escolas é da competência da Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Este processo é regulado por documentos oficiais emitidos por esta instituição que, apesar de não serem legislação

emanada pelo Ministério da Educação, são considerados documentos normativos internos à instituição, pelo que devem ser, também, analisados enquanto enquadramento legal.

Importa, em primeiro lugar, referir que para a criação do processo de AEE, foi constituído um Grupo de Trabalho, composto por especialistas do ensino superior com reconhecido trabalho e expertise na área, com um mandato de um ano, dotado de autonomia técnico-científica e funcional (Ponto 8, Despacho Conjunto n.º 370/2006). Este grupo teve como missão definir os referenciais da avaliação externa, considerando que deste processo devem resultar recomendações que promovam a autonomia das escolas e a identificação de áreas com necessidade de intervenção com vista à melhoria, atribuindo classificações claras (Ponto 1, Despacho Conjunto n.º 370/2006). A construção deste referencial, teve como base experiências nacionais e internacionais de avaliação de escolas, destacando-se a Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvida pela Inspeção-Geral da Educação entre os anos de 1999 e 2002; o modelo *European Foundation for Quality Management*; e o modelo escocês de inspeção de escolas *How Good is Our School* (IGEC, 2009).

Após o desenvolvimento de um projeto piloto, entre 2006 e 2007, envolvendo 24 escolas /agrupamentos de escolas que se voluntariaram para tal (Ministério da Educação, 2006), o programa de Avaliação Externa de Escolas foi entregue à atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência, por meio do Despacho n.º 28692/2007, de 19 de dezembro. A partir deste momento, inspetores da IGEC especializados em avaliação e avaliadores externos, selecionados consoante a sua experiência e qualificação, desenvolvem os ciclos de avaliação, abrangendo, num momento inicial, todas as escolas públicas de ensino básico e secundário do território continental e, mais recentemente, quando se deu o início do 3º ciclo de AEE (2018), abrindo espaço para incluir, também, instituições de ensino particular e cooperativo que manifestem interesse em ser avaliadas (Artigo 2º, Lei nº31/2002; Recomendação nº1/2011; IGEC, 2019a). Cada escola é avaliada uma vez em cada ciclo de avaliação, salvo alguma exceção, e em cada ciclo são avaliadas todas as escolas inseridas nos parâmetros antes referidos. Os ciclos têm uma periodicidade de cerca de cinco anos, com base nos custos da logística e da mobilização de recursos humanos para realizar a avaliação e numa regularidade que permita um acompanhamento próximo, permitindo ao mesmo tempo que as instituições se apropriem dos resultados do processo de avaliação e tenham oportunidade para a implementação das medidas de melhoria (Recomendação n.º 1/2011).

O primeiro ciclo de avaliação decorreu de 2006 a 2011, o segundo entre 2012 e 2017 e o terceiro ciclo está ainda a decorrer, tendo iniciado em 2018. Entre cada ciclo de avaliação, é selecionado um novo Grupo de Trabalho para rever e efetuar as alterações necessárias ao modelo de AEE, consoante os resultados do ciclo anterior e o parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação acerca do desenvolvimento da avaliação (Sá, 2018). A avaliação e revisão de cada ciclo resulta em alterações a vários níveis, desde os objetivos enquadradores, ao quadro de referência, à metodologia seguida, à escala e descritores de avaliação, no sentido da melhoria continua do processo.

O atual ciclo de Avaliação Externa das Escolas abrange todos os estabelecimentos de ensino público, incluindo o ensino profissional e o ensino artístico especializado, bem como alguns estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, nos ciclos de escolaridade previamente mencionados (IGEC, 2019a).

Os objetivos específicos para o terceiro ciclo da AEE, definidos pela IGEC, incluem promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todos os alunos; identificar pontos fortes e áreas prioritárias de intervenção; aferir a realização de práticas de autoavaliação; promover uma cultura de participação por parte de todos os membros da comunidade educativa; contribuir para a divulgação de conhecimento relativo ao trabalho das escolas; e produzir informação para sustentar as tomadas de decisão no desenvolvimento das políticas educativas (IGEC, 2019a). Para o alcance destes objetivos, a IGEC tem como princípios orientadores a universalidade; a flexibilidade, no sentido de adaptação ao contexto em que se realiza a avaliação; o respeito pela autonomia das instituições e dos seus projetos educativos; a utilidade da avaliação, como instrumento que promove a melhoria da prestação do serviço educativo; o envolvimento da comunidade escolar no processo avaliativo; o rigor técnico; a transparência, através da divulgação de todas as orientações do processo e dos seus resultados; entre outros (*idem, ibidem*).

Neste terceiro ciclo avaliativo, ao contrário do que acontecia nos anteriores em que a equipa tinha apenas três elementos, a equipa de avaliação externa é composta por quatro elementos, sendo dois inspetores da IGEC e dois peritos externos, à exceção de ações de avaliação a escolas não agrupadas com menos de 500 alunos ou com apenas um nível de ensino, em que a equipa é composta por apenas um inspetor da IGEC e um perito externo, sendo estas equipas designadas pela própria IGEC (IGEC, 2022b). Os peritos externos são docentes em instituições públicas e/ou privadas do ensino superior ou investigadores e que possuem um currículo relevante para o desempenho destas funções,

nos termos descritos no Artigo 8º da Lei nº31/2002, selecionados pelas próprias instituições que detenham um protocolo de colaboração com a Inspeção-Geral de Educação e Ciência, para integrarem uma bolsa de avaliadores (*idem, ibidem*).

O processo de Avaliação Externa de Escolas desenvolve-se, numa fase preparatória, pela aplicação online de questionários de satisfação, através da plataforma *SurveyMonkey*. Os questionários de satisfação são aplicados a alunos, docentes, não docentes e pais/encarregados de educação e, caso os respondentes não disponham de meios tecnológicos que lhes permitam responder aos questionários, a escola deve providenciar os recursos necessários para tal (IGEC, 2022b). Além dos questionários de satisfação, a fase preparatória inclui a análise documental de documentos estruturantes da ação educativa da escola. São exemplos de documentos estruturantes o projeto educativo; o plano anual ou plurianual de atividades; o regulamento interno; o relatório de autoavaliação; o plano de melhoria; e outros documentos estruturantes que sejam considerados pertinentes. Para além destes, é também produzido um documento de apresentação da escola, no qual as escolas dão conta da ação de desenvolvem no âmbito de cada um dos domínios e campos de análise do referencial de avaliação, bem como dos resultados de avaliações externas anteriores e medidas implementadas no seu seguimento, podendo incluir outros aspetos que considerem relevantes (IGEC, 2019b). É ainda realizada uma análise de informação estatística com os dados e indicadores disponíveis no portal *InfoEscolas* e podem, ainda, ser consultados relatórios de avaliação externa de ciclos anteriores (IGEC, 2022b).

Após a fase preparatória, segue-se a recolha de informação no terreno com a presença da equipa de avaliação na escola. Esta presença é dividida em dois momentos: um momento de observação da prática educativa e letiva (OPEL), que ocorre previamente à visita principal e tem a duração de dois dias, incidindo sobre um conjunto de aulas e turmas representativas dos diferentes níveis de ensino, selecionadas pela equipa de avaliação externa dentro dos horários remetidos pela escola e comunicadas com dois a três dias de antecedência ao/à diretor/a; e um segundo momento de visita à escola, com a duração média de quatro dias, que engloba a sessão de apresentação da escola feita pelo/a diretor/a e outros intervenientes da comunidade educativa que o/a diretor/a considere relevante envolver, nomeadamente alunos, docentes, não docentes, pais/encarregados de educação e entidades parceiras; a observação direta das instalações e equipamentos da escola; e as entrevistas de grupo com os membros representantes da comunidade escolar,

selecionados consoante as regras previstas na agenda de trabalho, com o intuito de recolher informação ao interpelá-los (IGEC, 2022b).

Terminado o período de presença nas escolas, a equipa de avaliação dá início à elaboração do relatório de avaliação, onde são descritos os pontos fortes e áreas de melhoria para cada campo de análise e a classificação de cada domínio, sustentados pelos seus juízos avaliativos. Este relatório é enviado às escolas que dispõe um período de 15 dias úteis para, caso desejem, refutar algum resultado, por meio da apresentação de um contraditório e 10 dias úteis para apresentar um recurso da avaliação, após a entrega do relatório final, que inclui já a análise do contraditório e a sua resposta (IGEC, 2022b). Estes relatórios encontram-se disponíveis na página internet da IGEC e na de algumas escolas (*idem, ibidem*).

Na página oficial de internet da Inspeção-Geral de Educação e Ciência, é disponibilizada não só toda a informação referida até agora acerca do processo de Avaliação Externa das Escolas, como também o Quadro de Referência, onde são descritos todos os domínios avaliados no terceiro ciclo da avaliação externa, bem como os seus campos de análise, os referentes utilizados e os vários indicadores para cada item (IGEC, 2023). Neste presente ciclo, o Quadro de Referência inclui os domínios: Autoavaliação, incluindo aspetos como o nível de desenvolvimento da sua organização e planeamento estratégico e da consistência e impacto da mesmo; Liderança e gestão, relativo à visão estratégica para a qualidade das aprendizagens e dos documentos orientadores, à liderança no sentido de mobilização da comunidade educativa e no desenvolvimento de projetos e parceiras e à gestão do ambiente escolar, das relações estabelecidas entre adultos e crianças, dos recursos humanos e comunicação interna e externa; Prestação do serviço educativo, considerando aspetos como o desenvolvimento pessoal e emocional e o apoio ao bem-estar dos membros da comunidade educativa, a oferta educativa e gestão curricular ao nível da sua articulação e inovação, as estratégias de ensino-aprendizagem, a promoção da equidade e inclusão, os recursos educativos, o envolvimento das famílias na vida escolar e as formas de avaliação tanto da aprendizagem como para a aprendizagem e pelo planeamento e acompanhamento das práticas educativas e letivas, possuindo mecanismos de autorregulação e de regulação, tanto pelas lideranças como pelos pares, através de trabalho colaborativo; Resultados, incluindo e os resultados sociais e académicos, em todos os níveis de ensino existentes numa mesma instituição, englobando toda a sua oferta formativa, bem como o reconhecimento da comunidade (*idem, ibidem*).

A escala de classificação da Avaliação Externa das Escolas vai desde o Excelente, quando os pontos fortes da instituição predominam em todos os campos de análise e não existe nenhuma área que exija uma melhoria significativa, até o Insuficiente, quando existem campos de maior importância que requeiram urgentemente uma melhoria ou quando os pontos fracos anulam os pontos fortes, sobrepondo-se (IGEC, 2019c). Os níveis intermédios são o Muito Bom, logo após o Excelente, onde a diferença de uma classificação para a outra é que, no nível Muito Bom, a instituição não possui práticas inovadoras, mas sim boas práticas e os resultados notáveis não são sustentados, apenas generalizados; posteriormente temos o Bom, onde, na maioria dos campos de análise, os pontos fortes são superiores aos pontos fracos e com resultados positivos em bastantes indicadores; e, por fim, no Suficiente, ligeiramente acima do Insuficiente, onde, apesar de existir mais pontos fortes do que fracos, a ação não é generalizada nem sustentada, existindo, ainda, aspetos relevantes a melhorar (*idem, ibidem*).

Tendo agora uma perspetiva de como devem ser desenvolvidos os processos de AEE, de acordo com a legislação portuguesa e os documentos reguladores desta prática emitidos pela instituição que a desenvolve, importa compreender o que diz a literatura científica sobre a temática, o qual se verá no capítulo seguinte.

Capítulo 3

Enquadramento Teórico

Este capítulo centra-se na exploração da literatura científica produzida acerca da temática da avaliação de escolas, nomeadamente no que à própria Avaliação Externa das Escolas, incluindo perspectivas de autores sobre esta prática em Portugal e uma análise dos impactos e efeitos desta forma de avaliação. Este quadro teórico sustenta, também, o posicionamento das reflexões feitas sobre a experiência de estágio e as aprendizagens desenvolvidas no âmbito da AEE, apresentadas no Capítulo 6.

3.1 Concetualizando a Prática de Avaliação de Instituições Educativas

Com a definição de padrões de qualidade a serem atingidos por todos os Estados-Membro da União Europeia, inclusive a nível dos seus sistemas educativos, a avaliação de escolas surge como meio que assegura o cumprimento destes parâmetros, através da aferição das ações desenvolvidas em relação com os objetivos a alcançar (Figueiredo *et al.*, 2018), sendo esta considerada “um processo capaz de promover o desenvolvimento dos sistemas educativos e a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que fornece dados necessários à regulação da educação escolar” (*idem*, p.3). Em Portugal, a avaliação de escolas ganhou maior visibilidade na década de 1990, por meio do Observatório da Qualidade da Escola e o Projeto Qualidade XXI (Afonso, 2015), com base no modelo de *accountability* (conceito que compreende as dimensões de informação, justificação e imposição ou sanção), ou seja, visando não só a prestação de contas, mas também a responsabilização das instituições educativas (*idem*, 2009, p.62). A avaliação das instituições educativas surge, assim, como uma ferramenta de regulação, baseando-se num processo de recolha e tratamento de dados, por meio de orientações teóricas e metodológicas, com o objetivo de produzir juízos de valor acerca de um determinado contexto ou situação (Afonso, 2009). Como forma de prestação de contas, a avaliação de escolas ressalta questões a nível da eficácia e eficiência dos serviços prestados pelas instituições e confere o cumprimento dos padrões estabelecidos (Figueiredo *et al.*, 2018). No que concerne a responsabilização, esta não deve ser confundida culpabilização, seja individual ou coletiva, com uma conotação negativa e que gera algumas tensões, mas como um modo de medir as consequências provenientes de determinadas ações, quer sejam políticas, educativas ou sociais (Afonso, 2014).

No entanto, olhar para avaliação de escolas exclusivamente como uma ferramenta de *accountability* pode reduzir a qualidade educativa a padrões quantitativos, nomeadamente resultados académicos dos alunos, tanto de avaliações internas, como externas, ou outros indicadores como taxas de escolarização, índice de sucesso escolar

e/ou taxa de abandono, sendo estes valores numéricos vistos como prova da qualidade do ensino (Figueiredo *et al.*, 2018, p.10; Afonso, 2022). Além disso, a legislação não expressa a avaliação de escolas como um instrumento exclusivo de *accountability*, devendo, também, auxiliar na promoção da melhoria das práticas educativas e letivas (Correia *et al.*, 2019), tendo em consideração que a Educação é um direito humano que deve fomentar a emancipação dos indivíduos (Afonso, 2020). Ao desenvolver a avaliação de escolas com objetivo de promover a sua melhoria, com uma dimensão formativa expressiva, “(...) a conceção de escola subsumida é a de uma comunidade de aprendizagem, entendida esta como “um processo democrático, de construção colectiva, com base no desenvolvimento das capacidades profissionais dos seus membros” (...)” (Costa & Ventura, 2005, p. 4, citados por Sá, 2018, p.804). Esta perspetiva formativa de avaliação de escolas é defendida por autores que acreditam no potencial deste mecanismo para pensar a educação, destacando a importância da informação recolhida através de um processo avaliativo como modo de apoiar as tomadas de decisão relativas ao funcionamento das escolas (Figueiredo *et al.*, 2018), podendo ser assim definida como um processo de investigação continuo acerca da qualidade da educação numa determinada instituição educativa e em como esta pode responder às necessidades da comunidade envolvente em que se situa (Pacheco, 2010).

Contudo, o ato de avaliar é considerado uma atividade social complexa, não só pela contribuição dos diversos campos disciplinares para a definição do seu conceito, influenciado, ainda, pelas especificidades de cada contexto a nível político e social, mas também pela interação dos vários indivíduos envolvidos no processo e das suas ações, atitudes e valores pessoais (Pacheco, 2010). Além disso, as relações interpessoais que se estabelecem entre avaliadores e avaliados e entre os próprios avaliadores não são só influenciadas pelo processo de avaliação, mas também influenciam o próprio processo, reconstruindo-o continuamente (Sobrinho, 2008; Veloso *et al.*, 2011).

Considerando estas perspetivas, poderá afirmar-se que a avaliação está em constante negociação entre o ser objetiva e subjetiva (Pacheco, 2010). Se, de um lado, temos quem defenda a necessidade da objetividade na avaliação de modo a garantir a fidedignidade dos resultados, recolhidos com base em critérios objetivos, livres de influências externas e crenças pessoais (Gama, 2009), esta objetividade não é possível de se garantir na totalidade, já que não é possível dissociar por completo as experiências pessoais dos avaliadores dos seus juízos avaliativos (Pacheco, 2010), nem retirar os valores socioculturais específicos do contexto da avaliação sem correr o risco de que o

conhecimento produzido por esta perca o seu significado (Hung *et al.*, 2019). Para Sobrinho (2008), a importância da subjetividade da avaliação reflete-se nos seus objetivos, nomeadamente no que respeita à reflexão sobre o cumprimento dos mandatos sociais nas diversas práticas colocadas em questão através da avaliação. Pelo exposto, pode inferir-se que o ideal é encontrar um equilíbrio entre objetividade e subjetividade, onde os juízos avaliativos sejam fundamentados através de uma triangulação de dados, recolhidos com base em critérios pré-definidos e orientadores da avaliação, tendo em consideração o contexto onde a avaliação se desenvolve.

Dada a gestão complexa entre uma avaliação que é simultaneamente objetiva e subjetiva, a definição de critérios de avaliação é, de certo modo, um processo controverso ainda que necessário para garantir o equilíbrio entre a objetividade e subjetividade. Por esta razão, é aconselhável que estes critérios sejam definidos de forma clara e partilhados entre todos os avaliadores e entre avaliadores e avaliados, restringindo as suas possibilidades de interpretação, que podem divergir (Pacheco, 2010), ou seja, procurar que os critérios sejam o mais explícitos possível para evitar interpretações contraditórias ou conflitantes. A avaliação das escolas deve, ainda, e na perspetiva de autores como Pacheco (2010) ser desenvolvida em colaboração com as diferentes partes interessadas, onde todos conhecem e compreendem o propósito e como se processa a avaliação, considerando a escola como um todo sem que este seja a soma de todas as partes. Ainda que não seja possível recolher informações da totalidade das ações desenvolvidas por uma instituição numa única avaliação, deve existir uma compreensão global sobre a articulação dos seus vários organismos, através da construção do entendimento das diversas partes (Sobrinho, 2008), recorrendo a diferentes fontes de informação concreta que sustente os juízos avaliativos que resultam do processo de avaliação.

Pelo exposto, compreende-se que o processo de avaliação das escolas é complexo, desenvolvendo-se na procura de equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade, sendo que a literatura defende que o mesmo é conseguido através da criação de critérios orientadores e não estruturantes, pré-definidos ao desenvolvimento da avaliação e partilhados com os sujeitos avaliados, mas com flexibilidade suficiente para considerarem as singularidades de cada contexto. Este deve ser ainda um instrumento que promova a melhoria da qualidade da educação das escolas, por meio do seu carácter formativo, que apoie os processos de tomada de decisão.

3.2 A Avaliação Externa das Escolas

Atualmente, a Avaliação Externa das Escolas tem um papel de destaque no que respeita a regulação do sistema educativo, dado o seu potencial para promover a melhoria da educação, através da identificação de pontos fortes e áreas de melhoria acerca do funcionamento das escolas (Correia *et al.*, 2019), tendo sido considerada pela Comissão Europeia como um mecanismo que garante a qualidade da educação (European Commission *et al.*, 2015). De modo a que seja possível atingir o seu potencial, esta forma de avaliação deve ter em consideração os contextos socioeconómicos das instituições, sem a intenção de tentar uniformizá-los; a adequação, eficiência e eficácia das práticas educativas relativamente às necessidades da comunidade; e a qualidade da totalidade da experiência escolar dos alunos (Azevedo, 2005; Figueiredo *et al.*, 2018). Como menciona Guerra (2002), citado por Azevedo (2005, p. 68),

“avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas em determinada sociedade: a sua heteronímia, as suas componentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnologia... Por outro lado, é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores de cada escola.”

Para Freitas (2012) e Figueiredo *et al.* (2018), ser um agente externo a realizar a avaliação das escolas pode tornar o processo mais credível e com um maior grau de objetividade, visto que o avaliador externo, por não ter tanta proximidade ao contexto, e ser independente da instituição, correrá menos risco de se ser influenciado pelas políticas institucionais e/ou por considerações pessoais. No entanto, e como referido anteriormente, pese embora estes aspetos, a total objetividade é uma ilusão, uma vez que à natureza humana está sempre subjacente alguma subjetividade. Além da objetividade, independência e credibilidade, a literatura científica sobre a temática identifica outras vantagens da avaliação ser realizada por um elemento externo como a transparência do processo; os conhecimentos técnicos, já que, um avaliador externo, sendo um profissional reconhecido, terá formação específica para esta função, sendo expectável que seja capaz de escolher e aplicar métodos mais adequados a cada contexto; e o facto de uma avaliação externa proporcionar uma nova perspetiva, uma vez que, ao não pertencer à instituição, traz uma visão diferente sobre as diversas dimensões a avaliar, bem como dos pontos a

melhorar, podendo identificar aspetos que possam passar despercebidos aos atores dos contextos (Figueiredo *et al.*, 2018).

Ainda que se reconheçam, à AEE, as vantagens acima descritas, são-lhe igualmente associadas algumas desvantagens. São exemplos dessas desvantagens a tensão que pode provocar, devido à pressão colocada sobre os professores e dirigentes das escolas no que concerne a componente de responsabilização desta forma de avaliação; a dificuldade na comunicação, por não existir uma relação de confiança pré-construída ao momento de avaliação; a falta de conhecimento institucional, pois, ao não estar inserido naquele contexto específico nem experienciá-lo na sua totalidade, pode não compreender algumas das suas particularidades, aspetos que surge em contraponto com a vantagem antes identificada de maior objetividade do avaliador externo; e o tempo, já que o avaliador externo, ao não fazer parte da instituição, tem uma disponibilidade limitada para conhecer e permanecer no contexto (Figueiredo *et al.*, 2018). Relativamente a este último aspeto, ou seja, a presença dos avaliadores nas escolas, o próprio Conselho Nacional de Educação refere, na Recomendação nº1/2011, que o tempo das visitas às instituições é curto para compreender, efetivamente, a sua realidade, e bastante uniformizado, não tendo em consideração as suas particularidades. Isto levanta duas questões: as visitas curtas às escolas não só provocam a sensação de que este é um processo meramente burocrático, como também corrobora a não participação de todos os membros da comunidade educativa, dado que não existe tempo suficiente para o seu envolvimento no processo (Veloso *et al.*, 2011).

Sobre esta questão, a literatura sobre a temática é consensual: o desenvolvimento da avaliação é uma responsabilidade de todos, tanto a nível individual, como coletivo (Stufflebeam, 2003), até porque, o aperfeiçoamento deste processo, só é possível através da colaboração de todos os atores educativos, por intermédio das suas ideias, interesses e conhecimento (Carvalho & Costa, 2017). Como refere Azevedo (2005, p.77) “é no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram” e, assim sendo, para que uma avaliação seja bem-sucedida, é necessário um verdadeiro envolvimento de todos os atores educativos. Esta questão foi, também, realçada na Recomendação nº1/2011 pelo Conselho Nacional de Educação, onde reconhece que, tanto alunos como famílias, deveriam estar mais incluídos no processo. Se é por meio da avaliação que se pode evoluir e desenvolver as práticas educativas, então as instituições devem promover uma cultura de avaliação séria e com a participação ativa de todos (Freitas, 2012).

3.2.1 Avaliação Externa das Escolas em Portugal

Considerando, agora, o contexto específico português, a avaliação externa de escolas é já um processo instituído na gestão do sistema educativo, assumindo características específicas que de seguida se exploram.

Sendo regulada pela Lei nº. 31/2002 (cujo teor foi explorado no Capítulo 2 deste relatório), e sendo desenvolvida pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, o processo de AEE tem vindo a sofrer alterações ao longo do seu desenvolvimento, por exemplo, no que respeita à metodologia seguida, à escala de avaliação, aos objetivos estruturantes, inerentes à própria evolução do processo. No que concerne aos objetivos, a investigação científica tem identificado oscilações entre os diversos ciclos de avaliação, influenciados, também, pelos posicionamentos políticos durante o desenvolvimento dos ciclos avaliativos. Enquanto que no primeiro ciclo de avaliação externa os objetivos estavam direcionados para a autonomia das escolas, impulsionando uma cultura de autoavaliação, no segundo ciclo estes focam-se na validação das práticas educativas com base nos resultados académicos (Gonçalves *et al.*, 2016; Figueiredo *et al.*, 2017). Por consequência, o quadro de referência sofre, também, alterações, nomeadamente a nível do número de domínios e na modificação dos seus campos de análise, feitas na sequência dos pareceres e recomendações por parte do CNE e do relatório que é produzido pelo Grupo de Trabalho no final de cada ciclo de Avaliação Externa das Escolas (Barreira *et al.*, 2011; Alferes *et al.*, 2016). Para o terceiro ciclo avaliativo, atualmente em curso, o quadro de referência é construído com base nas experiências dos ciclos anteriores, articulando-se com as políticas educativas atuais de valorização do sucesso educativo e de inovação pedagógica (Maia & Pacheco, 2021), centrando-se nos processos e nos resultados, na melhoria da prestação do serviço educativo e na sua sustentabilidade. Este modelo de avaliação “reflete uma visão estratégica quanto aos propósitos da educação escolar e do papel dos seus intervenientes, numa perspetiva holística” (Miranda *et al.*, 2023, p.2).

Outras alterações identificadas entre os ciclos de avaliação dizem respeito à aplicação de inquéritos de satisfação à comunidade educativa (Gonçalves *et al.*, 2016) e à escala de avaliação que passou a incluir o nível excelente, que deve ser atribuído em casos excecionais, para além dos níveis já existentes de insuficiente, suficiente, bom e

muito bom (Alferes *et al.*, 2016). Além da inclusão de um novo nível de classificação, os descritores de cada nível também sofreram modificações ao longo dos ciclos avaliativos.

Também característico do processo AEE em Portugal é a possibilidade de as escolas avaliadas se pronunciarem acerca do relatório de avaliação, em caso de não concordância, através da apresentação de um Contraditório, sendo um dos aspetos que leva as escolas a discordarem do relatório emitido pelas equipas de avaliação as diferentes perspetivas ideológicas sobre a avaliação de escolas e, até mesmo, de conceção de educação (Sobrinho, 2008). Num estudo realizado por Sousa & Pacheco (2019) pode verificar-se que a maioria dos contraditórios apresentam discordâncias sobre a classificação de um ou mais domínios e não necessariamente apenas quando são atribuídas classificações mais baixas, como suficiente ou insuficiente, mas também de nível bom ou muito bom. Esta discordância também se observa no que respeita os juízos avaliativos, com maior ênfase no domínio de Resultados, apresentando um discurso moderadamente reativo e com pedidos de justificação das áreas de melhoria, sendo que, quase a totalidade destes contraditórios não contém qualquer referência teórica relativa à conceção de avaliação. Em percentagem mais reduzida, verificam-se contraditórios que apresentam algumas referências ao tempo de visita à escola para realizar a avaliação, sendo considerado bastante reduzido, observações e correções de factos e, ainda, outros com um discurso predominantemente argumentativo, com recurso à ironia, onde exigem recomendações e retificação das áreas de melhoria.

Ainda assim, a Avaliação Externa das Escolas é vista pelos gestores escolares como um instrumento útil para auxiliar no funcionamento das escolas (Figueiredo *et al.*, 2017; Correia *et al.*, 2019). Quando questionados neste âmbito, os docentes revelam que, efetivamente, este processo tem o potencial de recolher informação abrangente sobre a realidade da escola, e que apoia a gestão escolar através da identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, promovendo, desta forma, a qualidade e eficácia da ação da escola e, conseqüentemente, uma reflexão crítica acerca do trabalho desenvolvido pelos próprios docentes (Figueiredo *et al.*, 2017; Bidarra *et al.*, 2018). Além disso, também é um modo de prestação de contas e de responsabilização da escola, contribuindo não só para certificar a qualidade das práticas desenvolvidas pela escola, como também exige níveis de desempenho elevados (Bidarra *et al.*, 2018).

Apesar da AEE promover a reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas escolas e estimular o desenvolvimento de planos de melhoria, a partir da tomada de consciência sobre a realidade escolar, não constrói uma visão holística do seu funcionamento e

desenvolvimento ao longo do tempo, tendo maior expressão a sua função reguladora que emancipadora (Figueiredo *et al.*, 2018; Correia *et al.*, 2019). Sobre esta questão, emergem argumentos referindo que a avaliação externa não contribui, efetivamente, para a autonomia da escola, para mudanças curriculares e pedagógicas e para a equidade e justiça escolar (Bidarra *et al.*, 2018). De igual modo, o estudo de Bidarra *et al.* (2018) conclui que o processo não tem sido, ainda, capaz de gerar uma cultura de colaboração, não só entre os elementos da comunidade escolar, como também entre a escola e a comunidade envolvente, não fomentando parcerias com outras entidades e, consequentemente, com pouca relevância social, já que não promove o debate público acerca da qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas.

Além destes aspetos, é ainda realçada a falta de uma componente mais formativa da Avaliação Externa das Escolas e de processos de acompanhamento pós-avaliação, não existindo uma verificação do desenvolvimento dos planos de melhoria implementados consoante os resultados da avaliação (Figueiredo *et al.*, 2017; Correia *et al.*, 2019). Assim, a avaliação externa torna-se num processo “que apenas aponta os aspetos a melhorar, as falhas, ou descreve a realidade, mas que não apoia a resolução dos problemas identificados, não fornece alternativas, ideias ou, sequer, partilha experiências ou conhecimentos” (Figueiredo *et al.*, 2017, p.23). Se o potencial desta forma de avaliação está diretamente relacionado com o *feedback* construtivo que pode fornecer às escolas (*idem, ibidem*), não é possível garantir uma promoção da melhoria da qualidade da educação caso os relatórios de avaliação careçam desta componente formativa, pelo que se deveria considerar em repensar em novos modos e estratégias para desenvolver este processo (Figueiredo *et al.*, 2018). Por esta razão, fornecer *feedback* por meio da realização da avaliação externa é essencial para a promoção da melhoria das escolas, através de um discurso claro e objetivo que vai além da descrição do observado, de fácil compreensão para qualquer leitor, evitando vocabulário técnico, identificando os problemas encontrados e fornecendo recomendações, apontando a direção a seguir para atingir os ideais definidos (Figueiredo, 2024). Este discurso deve ser, ainda, contextualizado, ou seja, deve ter em consideração a realidade específica sob avaliação e fazendo referência às suas características, tanto quando aborda os problemas encontrados como quando propõem soluções para os mesmos, evitando um discurso vago e genérico que poderia ser aplicado a diferentes situações e contextos (*idem, ibidem*).

3.3 Impactos e Efeitos da Avaliação Externa

Apesar de existirem cada vez mais instituições escolares a reconhecer a importância da avaliação como um instrumento que auxilia o desenvolvimento de estratégias e que promove a melhoria (Azevedo, 2005), os seus efeitos estão dependentes de diversas variáveis como as características específicas de cada escola e a relação dos avaliadores com a mesma, dada a subjetividade da avaliação (Figueiredo *et al.*, 2018). Das comparações efetuadas a nível internacional entre modelos de avaliação externa, com diferenças consideráveis seja nos princípios, objetivos e/ou metodologias, ainda não foi possível determinar qual o modelo que consegue atingir melhores resultados em relação à promoção da qualidade educativa (Veloso *et al.*, 2011), sendo o impacto da Avaliação Externa das Escolas ainda bastante limitado, diretamente associado ao facto de não existir um seguimento da avaliação, no momento de implementação dos planos de melhoria (Carvalho & Costa, 2017). No caso específico do contexto português, outro fator que influencia o impacto da avaliação está relacionado com o ciclo avaliativo em que esta ocorre e com o quadro de referência em vigor no momento da avaliação, não só pelo modo como o contexto específico da escola avaliada se relaciona com o modelo aplicado (Sousa *et al.*, 2016), mas também pelas oscilações nos seus objetivos que se refletem no quadro de referência, sendo que a expressão formativa da avaliação externa do primeiro ciclo avaliativo, deu lugar a uma maior ênfase na função de *accountability* no segundo ciclo de AEE (Figueiredo *et al.*, 2014).

Os impactos esperados do desenvolvimento da Avaliação Externa das Escolas seriam ao nível organizacional, tanto no que respeita a gestão de recursos humanos e materiais como na articulação entre as diferentes lideranças, procurando valorizar as lideranças intermédias; na flexibilização curricular, através de práticas pedagógicas inovadoras, trabalho colaborativo entre docentes e articulação curricular horizontal e vertical; nos resultados académicos internos e externos, além de promover a participação ativa dos alunos na vida da escola, reduzindo taxas de desistência e abandono escolar; nas práticas de autoavaliação da escola, promovendo a existência de um processo de autoavaliação consolidado e que resulta na implementação de um plano de melhoria, influenciando no planeamento das práticas educativas; na relação com a comunidade, não só por fornecer informações sobre a escola, valorizando o seu papel no desenvolvimento da própria comunidade, mas também incentivando à colaboração entre ambas, através de parcerias estabelecidas (Albuquerque *et al.*, 2022). No entanto, dada a

natureza impositiva da avaliação, a sua contextualização limitada e, ainda, a falta de acompanhamento no pós-avaliação, estes impactos nem sempre se verificam (Sá, 2018).

Alguns dos efeitos positivos da Avaliação Externa das Escolas observados centram-se no desenvolvimento e consolidação dos processos de autoavaliação, visto que a própria escola pode, por exemplo, apropriar-se dos referentes da avaliação externa, e, na sua sequência, implementar planos de melhoria, para além da monitorização dos resultados académicos dos alunos e do aumento da participação ativa na vida da escola por parte de todos os atores educativos (Pacheco, 2016; Sampaio *et al.*, 2016), sendo os de maior impacto a nível da articulação curricular e a colaboração pedagógica (Sousa & Pacheco, 2018). Onde se verifica um menor impacto é ao nível das práticas pedagógicas, dada à resistência à mudança por parte dos docentes, apesar de reconhecerem os benefícios desta forma de avaliação (Sousa *et al.*, 2016). Contudo, a avaliação externa também provoca alguns efeitos indesejados, nomeadamente o aumento de trabalho para a preparação da avaliação (Figueiredo *et al.*, 2018), que retira tempo de preparação de aulas aos docentes e provoca níveis de stress elevados. Além disso, a pressão associada às escolas, no momento da avaliação, no sentido de prestação de contas é tão elevada que, em vez de a avaliação externa se tornar um processo formativo que sustenta uma educação de qualidade pelo apoio da resolução dos problemas identificados, torna-se uma mera prática burocrática (Pacheco, 2010; Figueiredo *et al.*, 2017), levando, muitas vezes, a uma certa representação por parte das escolas, que escondem a realidade do seu contexto através de comportamentos estratégicos especialmente preparados para o momento da visita dos avaliadores à instituição, para que possam corresponder aos ideais pretendidos, o que invalida a sua função de promoção da melhoria (Figueiredo *et al.*, 2018; Albuquerque *et al.*, 2022).

Capítulo 4

Percurso Metodológico

Este capítulo dá conta daquelas que foram as opções metodológicas tomadas durante o processo de estágio, tendo em consideração os objetivos de estágio apresentados. Para isso, a metodologia dividiu-se em duas componentes: uma componente investigativa e uma componente participativa. Na componente investigativa do estágio, optou-se por adotar um posicionamento interpretativo, já que é aquele que melhor reflete aquilo que se pretende com esta experiência: conhecer como é desenvolvido o processo de Avaliação Externa das Escolas por parte da IGEC. No que respeita a componente participativa, foi adotado um método de trabalho colaborativo com os profissionais da instituição.

4.1 Posicionamento Interpretativo na Investigação em Educação

O paradigma interpretativo visa compreender fenómenos sociais através do ponto de vista dos indivíduos diretamente envolvidos nessas experiências, de uma forma global e tendo em consideração as singularidades dos contextos e das relações sociais, nomeadamente no que concerne a aspetos culturais, históricos e sociais (Burgardt, 2004; Martinho, 2007; Chaebo & Guimarães, 2014). Através deste posicionamento, “a realidade objetiva do mundo não é a questão central, mas o caminho pelo qual os seres humanos interpretam essa realidade” (Chaebo & Guimarães, 2014, p.668), sendo que, para tal, o desenvolvimento do conhecimento é feito por meio de situações inseridas em contexto (Martinho, 2007).

Segundo Lincoln & Guba (1985), este paradigma é caracterizado pelos seguintes aspetos: o conceito de realidade considerada assumindo que esta é múltipla e holística, em que o objetivo da investigação é a compreensão dos fenómenos; existe uma interação e influência mútua entre o investigador e o objeto de estudo; ao invés de procurar ‘leis universais’, foca-se no desenvolvimento de conhecimento aprofundado acerca de um objeto particular; dada a influência contínua e simultânea entre fenómenos, não é viável separar de forma nítida qual deles é a causa e o efeito, já que se encontram interligados; e a influência de valores no próprio estudo, tanto da parte do investigador, como do próprio contexto, não sendo possível, assim, conduzir um estudo totalmente neutro, já que as interpretações do investigador refletem esses mesmos valores. Estes autores acrescentam ainda que, para desenvolver um estudo com este posicionamento epistemológico, é importante garantir que este ocorra num ambiente natural, já que este paradigma pressupõe que o ‘investigador’ seja participante e ‘mergulhe’ no contexto a

ser estudado, de forma a ter uma visão do contexto ‘desde dentro’, sendo esta participação o principal instrumento de investigação (Martinho, 2007; Silva, 2013).

No âmbito deste estágio curricular considerou-se ideal adotar um posicionamento de carácter interpretativo, já que permite entrar no mundo conceptual dos atores sociais, de modo a compreender os significados atribuídos às variadas situações experienciadas (Silva, 2013), mais especificamente, no caso deste estágio, conhecer como o processo de Avaliação Externa das Escolas é compreendido e desenvolvido pelos profissionais avaliadores e, desta forma, ser capaz de os caracterizar.

De modo a cumprir os objetivos previamente apresentados, sabendo que estes são para ser atingidos durante o estágio curricular, e seguindo o posicionamento epistemológico elegido, as opções metodológicas mais adequadas foram a observação participante, no que respeita a componente investigativa, e o trabalho colaborativo, relativamente à componente participativa deste estágio.

4.2 Metodologias de Investigação como Apoio à Participação

A Observação Participante é um método e uma técnica de recolha de dados de investigação qualitativa, onde o indivíduo que investiga integra o contexto de estudo, dentro do limite permitido, assumindo-se como um membro daquele grupo (Marietto, 2016; Oliveira *et al.*, 2019), tendo como princípio a necessidade de interação entre o ‘investigador’ e a situação estudada, independentemente do nível dessa mesma interação, onde tanto o investigador com o objeto investigado influenciam e são influenciados um pelo outro (Amado, 2014). Este método tem como vantagens, permitir estudar o comportamento real dos indivíduos, registando as informações à medida que estas decorrem, no entanto, tem como desvantagem estar limitado ao local onde as experiências se desenvolvem e do acesso ao mesmo, além de poder provocar algumas alterações no comportamento, reduzindo a naturalidade dos sujeitos (Creswell, 2012; Oliveira *et al.*, 2019).

Segundo Creswell (2012), o primeiro passo no processo de observação é a seleção do contexto a observar, tendo em consideração o fenómeno de estudo e onde melhor este pode ser observado. As condições de trabalho devem, assim, permitir que o ‘investigador’ entre efetivamente nesse contexto, podendo observar os indivíduos em situações naturais, bem como obter desses sujeitos os significados que atribuem às experiências vividas (Amado, 2014). Para isto, o ‘investigador’ deve entrar no terreno com algumas noções

prévias acerca da temática de estudo e de ser dotado de boas capacidades de escuta ativa e atenção para o detalhe visual (Creswell, 2012; Oliveira *et al.*, 2019).

Relativamente ao desenvolvimento da observação, de acordo com Creswell (2012), esta deve inicialmente, ser de cariz mais geral, permitindo construir uma visão global do contexto de estudo e, posteriormente, adotar focos específicos, identificando o quê, quem, onde e quando observar em maior detalhe, ainda que estando sempre limitado à duração das diferentes atividades e do grupo de participantes.

Conforme esta observação se vai alterando ao longo do estudo, o papel do observador também sofre alterações: ainda que, num primeiro momento, o ‘investigador’ seja não participante por ainda não se encontrar familiarizado e integrado no contexto, tirando notas sem participar ativamente nas atividades, as relações vão se desenvolvendo e é expectável que o ‘investigador’ se torne cada vez mais participativo (Bodgan & Bilken, 1994; Creswell, 2012). Esta constante adaptação traz alguns desafios, nomeadamente definir, com clareza, aquele que é, efetivamente, o ‘papel’ do ‘investigador’ enquanto observador participante (Bodgan & Bilken, 1994; Creswell, 2012; Oliveria *et al.*, 2019).

Relativamente às técnicas de recolha de dados dentro da observação participante, estas podem ir desde a observação direta propriamente dita, registada através da escrita de notas de terreno, gravação de som e/ou imagem, entre outras, à observação indireta, que inclui entrevistas e análise documental, coincidentes com os diferentes graus de participação possíveis (Amado, 2014; Oliveria *et al.*, 2019). Além disso, podem ocorrer entrevistas informais, caracterizadas por serem conversas, sem um planeamento prévio, nas quais se dá uma descontraída troca de ideias acerca de situações ou acontecimentos experienciados, o que permitirá uma maior compreensão relativamente aos dados já recolhidos (Amado, 2014). As dimensões a ter em consideração no momento da observação e do registo dos dados são o espaço, os participantes, a atividade, o objeto de estudo, as interações, o contexto, o tempo, os objetivos e os sentimentos despertados (Creswell, 2012).

4.2.1 Técnicas de Recolha e Análise de Dados

Como atrás se identificou, da observação resultam registos, comumente escritos, e que tomam a forma de notas de terreno. As notas de terreno podem ser de dois tipos: notas de terreno descritivas, que pretendem captar, através de palavras, imagens de objetos, lugares, acontecimentos, atividades desenvolvidas, pessoas e/ou conversas; e

notas de terreno reflexivas, quando o ‘investigador’ regista o seu ponto de vista, ideias, estratégias e reflexões acerca do experienciado (Bodgan & Bilken, 1994).

Através destes registos, é possível extrair os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências, de acordo com o seu contexto, entrando dentro da mente dos indivíduos observados (Silva, 2013; Amado, 2014). Tal como nos diz Silva (2013, p.85),

“(…) é preciso ir além das descrições sobre as manifestações imediatas e aparentes dos factos para captar o seu sentido oculto, para superar as aparências e alcançar a essência dos fenómenos. Desta forma, é preciso romper com o senso comum que é criado pela familiaridade com o quotidiano e isso consegue-se através de um questionamento sobre o modo como os actores sociais interpretam os mais variados aspectos da sua vida quotidiana.”

Para isto ser possível, a recolha de dados deve ser pouco estruturada, com o intuito de recolher o máximo de informação possível, além de existirem momentos de reflexão que permitam ao ‘investigador’ ver além da descrição das experiências (*idem, ibidem*). Em consequência, as notas de terreno registadas não devem ser resultado de uma observação externa, mas sim de uma participação interna nas práticas do contexto observado, pelo que estas práticas devem permitir que o observador se coloque nessa posição de participante, por meio da interação com a comunidade, não só afetando-a mas, também, sendo afetado pela mesma (Amado, 2014). Para tal, fez-se recurso a um diário de campo, como instrumento que possibilita e facilita essa reflexão (Fosnot, 2005). As notas de terreno aqui presentes focam-se, assim, num primeiro momento, em descrever situações observadas no âmbito do funcionamento da instituição e, com o desenvolvimento de uma participação mais ativa e de uma maior integração nas práticas da instituição, incluíam reflexões acerca dos procedimentos inerentes ao processo de Avaliação Externa das Escolas e às dinâmicas de trabalho neste âmbito.

Além das notas de terreno, recorreu-se, ainda, à análise documental, de modo a sustentar esta observação direta e compreender, com maior profundidade, quais as políticas pelas quais a instituição de acolhimento se rege e de que forma as desenvolve (Junior *et al.*, 2021). Contudo, como refere Oliveira *et al.* (2019, p.39) “Um dos maiores desafios enfrentados na observação não participante refere-se ao significado que deve ser atribuído ao fato observado”, o que reflete a importância de uma pesquisa bibliográfica prévia que dote, desta forma, o ‘investigador’ de conhecimentos acerca da cultura do grupo participante do estudo.

Para a realização de uma análise documental, deve ter-se em consideração três aspetos: a escolha dos documentos, em função dos objetivos de estudo; o acesso aos mesmos; e a sua análise, que por sua vez deve abranger diferentes características como o contexto, autores, confiabilidade da informação, natureza do texto, conceitos-chaves e elementos referentes à problemática de estudo (Junior *et al.*, 2021). Segundo Cellard (2008), este processo de análise desenvolve-se em duas fases: um primeiro momento onde o ‘investigador’ desconstrói a informação e, posteriormente, reconstrói ligações entre os factos, com o intuito de responder aos objetivos de estudo. Este autor acrescenta ainda que

“É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento.” (*idem, ibidem*, p.304)

Uma análise documental pode englobar documentos de carácter jurídico, legislação, fontes estatísticas, publicações administrativas, registos institucionais escritos, bem como outros documentos pessoais (Junior *et al.*, 2021). Neste estudo, desenvolvido através de um estágio curricular, a análise documental incluiu legislação, documentos de enquadramento da prática da Avaliação Externa das Escolas, relatórios de ciclos e/ou anos anteriores de avaliações externas, entre outros, além da informação disponível na própria página de *internet* da IGEC. A análise destes documentos foi essencial não só para me preparar para dar entrada no contexto, com algumas noções sobre a instituição e o trabalho que desenvolve, como para me preparar para a participação em avaliações externas, integrada numa equipa de avaliadores.

Tanto a análise das notas de terreno como a análise documental, seguiram os pressupostos da técnica da análise de conteúdo. Esta é uma técnica que permite organizar por categorias o conteúdo textual, através de um sistema metódico e objetivo, conforme o significado dos diversos excertos para o estudo em questão (Amando, 2014). Deste modo, é possível estabelecer relações entre as diferentes informações, desenvolvendo a sua interpretação (*idem, ibidem*). De acordo com Amado (2014), para estabelecer uma temática para uma categoria, é necessário considerar: a exaustividade com que nos deparamos com uma determinada temática ao longo de todo o conteúdo recolhido; a representatividade, no sentido em que uma determinada informação seja o reflexo de um

universo maior; a homogeneidade, onde as diferentes informações que enquadram uma mesma categoria partilham características em comum; e adequação da informação aos objetivos do estudo.

A recolha e análise de dados inerente sobretudo à componente investigativa do processo de estágio, permitiu sustentar a componente mais participativa do estágio desenvolvido, sustentando as intervenções feitas, as iniciativas concretizadas e as reflexões sobre o trabalho desenvolvido e sobre a AEE.

4.3 Trabalho Colaborativo em Contexto de Estágio

Como referido anteriormente, a componente participativa deste estágio curricular teve como base uma postura de trabalho colaborativo com a instituição e os seus profissionais, através da participação ativa no desenvolvimento de atividades da IGEC, maioritariamente dentro do âmbito da Avaliação Externa das Escolas. Tendo em consideração que o objetivo do estágio é o de ter uma experiência profissionalizante, esta carece de uma postura colaborativa, contribuindo, assim, para a exploração da profissionalidade em Ciências da Educação e para compreender como um mestre nesta área pode integrar uma instituição como a Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Neste sentido, procurei cooperar em todas as atividades e iniciativas possíveis, contribuindo para elas numa lógica de trabalho em equipa.

Este trabalho em equipa é caracterizado por ser um conjunto de pessoas que, ao terem um propósito em comum e competências complementares, estabelecem relações de colaboração estreitas numa perspetiva de comprometimento para atingirem os seus objetivos, conseguindo melhores resultados do que através de trabalho individual (Pinto, 2014). Apesar da minha posição enquanto estagiária, estando numa posição hierárquica inferior, fui integrada nas diferentes equipas que valorizaram os meus contributos para o desenvolvimento das diferentes atividades, tirando partido da minha visão enquanto estudante de Mestrado em Ciências da Educação.

Contudo, dada esta relação de proximidade entre a estagiária e o objeto de estudo, a ética é um aspeto intrínseco tanto ao posicionamento epistemológico adotado como à metodologia de trabalho colaborativo, já que podem existir dilemas relativos à confidencialidade e anonimato (Denzin & Lincoln, 1994), principalmente no caso de uma instituição que presta um serviço público de administração central como a IGEC. Estes aspetos são explorados no subponto seguinte.

4.4 Princípios e Procedimentos Éticos

Como referido anteriormente, dada a natureza do trabalho com pessoas e a natureza de uma instituição como a IGEC, o desenvolvimento do estágio teve sempre presente princípios e procedimentos éticos.

Neste sentido, antes de dar início à experiência de estágio, foi assinado um protocolo de colaboração entre mim (enquanto estagiária), a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e a instituição de acolhimento, neste caso, a IGEC, onde são estabelecidos os termos desta colaboração e os aspetos aos quais cada entidade se compromete. Enquanto estagiária, é meu dever guardar sigilo relativamente às informações às quais tive acesso e que sejam de natureza confidencial ou reservadas ao uso interno da instituição. Além deste protocolo de colaboração, foi ainda assinado pela Comissão Científica do Mestrado em Ciências da Educação da FPCEUP, previamente à entrada na instituição, um formulário de revisão ética relativo ao projeto de estágio, que engloba questões relativas às questões éticas, e no qual foi assegurado que, quando aplicável, seria assinado um termo de consentimento informado; foi também assegurado o anonimato e confidencialidade de todos os indivíduos incluídos na observação e acompanhamento dos profissionais, no qual se baseia este estágio, bem como na relação com os participantes envolvidos no estágio, que não provoca nenhum tipo de desconforto; e ao anonimato da instituição que, no caso específico deste estágio, não é requerido. Foi ainda, necessário, colocar em anexo a este documento as estratégias que iria utilizar para garantir a confidencialidade dos dados recolhidos e para a devolução dos resultados à entidade de acolhimento.

É importante, ainda, referir que nos cuidados éticos assumidos, foram tidos em consideração os pressupostos da Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE), onde estão descritos os princípios e orientações a seguir ao estabelecer relações com os participantes do estudo e a sua comunidade. Aqui, são destacados alguns aspetos como informar e esclarecer os participantes sobre o estudo no qual estão a participar e garantir o seu consentimento; cumprir com o direito de privacidade dos participantes, mantendo a confidencialidade dos dados recolhidos; e informar os participantes sobre os resultados do estudo e de que forma estes serão usados e divulgados. Além disso, é ainda reforçada a necessidade de agir com profissionalismo,

respeitando a integridade de todos os participantes e agindo de acordo com princípios de transparência e responsabilidade social³.

Além da Carta Ética da SPCE, a própria IGEC possui um Código de Conduta, baseado na Carta Ética da Administração Pública, o qual também tive de cumprir enquanto estagiária. Neste Código de Conduta, são especificados os valores que norteiam o funcionamento da IGEC: o rigor no desenvolvimento das atividades, com base em critérios exatos e fiáveis; a honestidade no modo de agir e no estabelecimento das relações interpessoais; a cooperação e intercooperação, seja entre os profissionais da IGEC como em colaboração com outras entidades; a responsabilidade social e ambiental, no sentido de integrar estas preocupações nas suas ações, nomeadamente no que concerne a otimização de recursos; e a transparência, seja através de momentos internos de discussão como em processos de tomadas de decisão partilhadas (IGEC, 2022a). Para além destes valores, são ainda referenciados os princípios a seguir, sendo estes a prossecução do interesse público, o princípio da legalidade, da justiça e da razoabilidade, da imparcialidade, da igualdade, da proporcionalidade, da colaboração e da boa-fé, da informação e da qualidade, da lealdade, da integridade da competência e da responsabilidade, da boa administração e o princípio da decisão (*idem, ibidem*). No Artigo 7º deste código de conduta, são destacadas, ainda, questões de sigilo e confidencialidade, com bastante relevância para a minha atividade de estágio, onde é mencionado que

“Os trabalhadores da IGEC estão sujeitos ao sigilo profissional relativamente a matérias a que tenham acesso no desempenho das suas funções ou por virtude das mesmas, com primazia para a proteção dos dados pessoais, e que, pela sua efetiva importância, por legítima decisão da IGEC ou por força da legislação em vigor, não devam ser do conhecimento geral.”

Este dever de sigilo mantém-se mesmo após o término de funções (ideia também reforçada no protocolo de colaboração assinado), pelo que toda a informação presente neste relatório de estágio respeita as barreiras da confidencialidade, razão pela qual em momento algum são identificadas as pessoas da IGEC com as quais tive oportunidade de contactar, bem como outras instituições, nomeadamente escolas.

³ Informação retirada do site <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>

Capítulo 5

Descrição das Atividades Desenvolvidas no Estágio Curricular

O presente capítulo apresenta e descreve as atividades desenvolvidas ao longo da duração deste estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação.

Sendo a principal finalidade deste estágio a de conhecer e compreender como se desenvolve a prática de Avaliação Externa das Escolas desde a perspetiva dos profissionais da Inspeção-Geral da Educação e Ciência e da própria instituição, as atividades realizadas dividem-se em duas componentes: uma componente investigativa dedicada à exploração e compreensão da dinâmica de funcionamento do contexto de estágio e de desenvolvimento do processo de avaliação externa de escolas que, apesar da sua maior ênfase num momento inicial, permaneceu ao longo de todo o estágio curricular, principalmente nos momentos de contato com membros externos à instituição; e uma componente mais participativa, correspondendo a um envolvimento ativo junto dos profissionais da IGEC e em procedimentos específicos relacionados com a AEE através da colaboração e participação em tarefas de preparação dos processos, na sede da Área Territorial Norte, e no acompanhamento de equipas de avaliação externa no desenvolvimento do seu trabalho. No que ao acompanhamento das equipas de avaliação diz respeito, destacam-se a participação em duas avaliações externas, desde as atividades que compõem o seu processo antes e após a visita às escolas à visita propriamente dita, com exceção do momento de observação da prática educativa e letiva (OPEL).

A tabela 1., abaixo, sistematiza todas as atividades realizadas durante o período de estágio curricular na Inspeção-Geral da Educação e Ciência, identificando a sua natureza (investigativa e/ou participativa) e que se exploram com maior detalhe de seguida:

Etapa	Atividades	Componente
Preparação da Entrada no Contexto	Reunião de preparação para dar início ao estágio curricular	-
Familiarização com o Contexto de Estágio	Leitura e análise de legislação reguladora da atividade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência	Investigativa
	Leitura e análise do documento de apresentação do “Curso de Formação Específico para a Integração de Trabalhadores na Carreira	

Familiarização com o Contexto de Estágio	Especial de Inspeção Aplicável à Inspeção-Geral da Educação e Ciência”	Investigativa
	Participação no <i>Webinar</i> “Disseminação da Atividade Internacional da IGEC” organizado pela IGEC	
	Participação no convívio “Lanche de Natal” organizado pela EMN	
Processos de Preparação das Avaliações Externas	Reunião com os representantes das escolas convocadas para a realização da avaliação externa em janeiro de 2024	Participativa
	Reestruturação do documento de apresentação na reunião com os representantes das escolas no âmbito da Avaliação Externa das Escolas	
	Produção de um documento-tipo com as diversas Agendas de Trabalho em formato editável (word)	
	Acompanhamento e controlo do número de respostas aos questionários de satisfação às escolas avaliadas em janeiro de 2024	
	Acompanhamento e controlo da entrega dos documentos prévios exigidos no âmbito da Avaliação Externa das Escolas das escolas avaliadas em janeiro de 2024	
Primeira Avaliação Externa das Escolas – Escola A	Leitura dos documentos prévios entregues pela Escola A	Participativa
	Leitura e análise das respostas aos questionários de satisfação da Escola A	
	Reunião de preparação com a equipa de avaliação externa da Escola A	
	Visita à Escola A no âmbito da Avaliação Externa das Escolas	Investigativa e Participativa
	Produção de um relatório no âmbito da Avaliação Externa das Escolas à Escola A	Participativa

Segunda Avaliação Externa das Escolas – Escola B	Leitura e análise dos documentos prévios entregues pela Escola B	
	Leitura e análise das respostas aos questionários de satisfação da Escola B	
	Reunião de preparação com a equipa de avaliação externa da Escola B	
	Visita à Escola B no âmbito da Avaliação Externa das Escolas	Investigativa e Participativa
	Produção de um relatório no âmbito da Avaliação Externa das Escolas à Escola B	
Conclusão da Experiência de Estágio e Saída do Contexto	Revisão do modelo dos questionários de satisfação realizados no âmbito da Avaliação Externa das Escolas à comunidade educativa	Participativa
	Elaboração de um guião-base de questões-chave a incluir nos diferentes painéis de entrevistas no âmbito da Avaliação Externa das Escolas	Investigativa e Participativa
	Revisão do relatório produzido âmbito da Avaliação Externa das Escolas à Escola A, após o parecer da equipa de leitura	Participativa

Tabela 1 - Atividades realizadas durante o período de estágio curricular

5.1 Atividades de Preparação de Entrada no Contexto

Antes do início do período de estágio e após a confirmação da aceitação de acolhimento por parte da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, foi agendada uma reunião com a supervisora local, na qual participei juntamente com a orientadora de estágio. Esta reunião teve o intuito de formalizar o estágio, esclarecer aspetos inerentes ao processo de estágio, apresentar intenções e objetivos do mesmo e negociar o momento de entrada no terreno e as possibilidades de integração e participação nas atividades desenvolvidas pela instituição. Nesta reunião foi possível perceber que, embora a natureza formal e, em determinados casos, sigilosa, do trabalho desenvolvido na IGEC, seria possível, dentro da disponibilidade de processos e dos profissionais e das necessidades da instituição, participar em diferentes atividades, particularmente naquelas que mais iam ao encontro dos objetivos do estágio. Neste sentido, foi discutida a

possibilidade de participação em processos de avaliação externa de escolas, através do acompanhamento de equipas de avaliação, enquanto observadora-participante, estando esta participação, contudo, condicionada pela aceitação por parte das escolas.

Após esta reunião e a definição dos detalhes mencionados anteriormente, deu-se início ao meu período de estágio na instituição.

5.2 Atividades de Familiarização com o Contexto de Estágio

De modo a familiarizar-me com as práticas da IGEC, como esta instituição se organiza e que atividades desenvolve, as primeiras atividades desenvolvidas no âmbito do estágio consistiram na leitura e análise de documentos de referência do funcionamento da IGEC.

Deste modo, durante a primeira semana de estágio, e por indicação da supervisora local, dediquei-me à leitura e análise da legislação enquadradora e reguladora quer do exercício de funções desta instituição, quer do processo de avaliação externa de escolas. Mais especificamente, analisei o Regulamento nº 189/2013, que estabelece o procedimento de inspeção da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, ou seja, os princípios de atuação, o âmbito da sua atividade, as diferentes atividades que realiza e os instrumentos de apoio que regulam e orientam estas mesmas atividades. O resultado desta análise foi integrado no capítulo 2 deste relatório. Dentro do mesmo âmbito, li e analisei o documento *powerpoint* partilhado pela IGEC com os profissionais inspetores da IGEC quando estes ingressam o “Curso de Formação Específico para a Integração de Trabalhadores na Carreira Especial de Inspeção Aplicável à Inspeção-Geral da Educação e Ciência”, onde é abordada a evolução histórica, missão, atribuições e competências desta instituição. Tanto a análise deste documento como da legislação mencionada anteriormente, resultaram em dois documentos que serviram de suporte à redação do segundo capítulo deste relatório de estágio: um documento com um esquema síntese da informação presente no Regulamento nº 189/2013; e um documento com uma tabela que apresenta os diversos Decretos-Lei e Decretos-Regulamentares, desde o ano de 1979, que regulam as competências da IGEC. Estes documentos permitiram-me construir uma primeira perspetiva sobre aquela é a história desta instituição e o trabalho desenvolvido pela mesma, permitindo-me compreender como se enquadra a temática do meu estágio curricular nas competências da IGEC.

Para conhecer um pouco mais da atividade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, e por indicação da supervisora local, tive oportunidade de assistir a um *webinar* relativo à “Disseminação da Atividade Internacional da IGEC”. Este *webinar* foi dinamizado por alguns dos inspetores que participaram em eventos internacionais em representação da IGEC e que partilharam a sua experiência e a sua perspetiva sobre o trabalho que desenvolveram nesses eventos. A agenda deste *webinar*, durante o período da manhã, centrou-se na Conferência Internacional Permanente das Inspeções de Educação -The Standing International Conference of Inspectorates (SICI), uma conferência que acontece anualmente, organizada pela associação SICI, fundada em 1995 e que conta com 43 membros associados, sendo estes membros inspeções de educação a nível nacional ou regional. O objetivo principal desta associação é o de apoiar a melhoria da educação através da melhoria dos processos de inspeção, sendo este dividido em três objetivos específicos: apoiar a melhoria das inspeções e das competências dos profissionais inspetores; promover e apoiar a colaboração e cooperação entre inspeções; e participar ativamente no debate internacional sobre avaliação e melhoria da qualidade na educação⁴. De modo a alcançar estes objetivos, para além da conferência anual, são também dinamizados alguns workshops, projetos de avaliação e outros empreendimentos cooperativos, nos quais os inspetores da IGEC tiveram oportunidade de participar, partilhando os conhecimentos aprofundados e as suas reflexões neste *webinar*. No ano de 2023, o foco da conferência SICI foi a relação da inspeção com a investigação, tendo sido uma das conclusões o facto da prática de investigação auxiliar a inspeção e a colaboração entre ambas estas práticas trazer resultados bastante benéficos. Os workshops realizados pela SICI neste sentido e que os inspetores da IGEC marcaram presença foram: Workshop SICI - *Perspetivas de Investigação. Quais poderão ser as forças motoras na relação entre inspeção e investigação? Qual poderá ser o valor acrescentado?*; Workshop SICI - *Tirando o máximo partido dos nossos conhecimentos: Como a investigação informa o trabalho das inspeções da educação*; Workshop SICI - *Diferentes formas de usar dados: podemos desenvolver inspeção sem dados? Podemos usar dados sem inspeção para avaliar a qualidade?*; e um Webinar SICI - *Supervision Scan*.

Para além dos eventos organizados pela SICI, a IGEC também esteve representada em outros eventos, apresentados, também, neste *webinar*, como a Conferência *O papel da inspeção da educação na promoção da qualidade da educação*;

⁴ Informação retirada do site <https://www.sici-inspectorates.eu/About-us/Who-we-are-and-what-we-do>

Evento formativo no âmbito do Projeto Erasmus+ *Strengthening, Spreading, Disseminating, Implementing and Evaluating the Toolbox for Self-Evaluation and Stimulation of Social Inclusion in Education*; Conferência *Enhancing quality of education and training in SEE - EQET SEE - External evaluation of institutions - Best practices from EU and South Eastern Europe*; Acolhimento, no âmbito do Programa Erasmus+, de visitas de estudo e de job shadowing.

5.3 Processos de Preparação das Avaliações Externas

A preparação de uma avaliação externa envolve vários procedimentos que tive oportunidade de acompanhar enquanto estagiária da ENM da IGEC, e que se desenvolvem antes da participação na AEE por parte da equipa de avaliadores, nomeadamente o envio do ofício às escolas a convocá-las para a AEE, o envio de questionários de satisfação à comunidade educativa, a realização de uma reunião com os dirigentes das escolas para esclarecimento de questões sobre o processo e a entrega dos documentos para análise prévia à visita à instituição, como abordo em maior profundidade em seguida.

5.3.1 Contactos com as Escolas

Como referido previamente, o processo de avaliação externa começa com o envio de um ofício às escolas que serão avaliadas em simultâneo, com informações sobre os procedimentos, a saber: os dias em que a equipa de avaliadores se deslocará aos estabelecimentos de ensino para a realização da observação da prática educativa e letiva, os dias da visita nos quais se realizam as entrevistas aos diversos grupos de atores educativos, a data limite para o envio dos documentos requeridos para a realização da avaliação (os horários de todas as turmas com indicação dos respetivos docentes, o documento de apresentação da escola e os documentos necessários para análise documental, nomeadamente o projeto educativo, plano anual ou plurianual de atividades, regulamento interno, relatório de autoavaliação, plano de melhoria e outros documentos estruturantes que os dirigentes considerem relevantes). Neste ofício é ainda explicada dinâmica que irá ser seguida nos dias em que a equipa de avaliadores estará nas escolas, especificando que, no primeiro dia deverá existir uma sessão de apresentação da escola, coordenada pelo/a diretor/a da escola, com duração de 60 minutos e reforçando que a constituição da agenda de trabalho (tarefa que é da incumbência das respetivas escolas

realizar) deve respeitar os aspetos requeridos pela IGEC, bem como a data de entrega dessa mesma agenda.

Após o envio deste ofício inicia-se o período de aplicação dos questionários de satisfação à comunidade educativa e é agendada uma reunião com os/as diretores/as, subdiretores/as e coordenadores/as das equipas de autoavaliação das escolas que irão ser avaliadas, como objetivo de facilitar a compreensão do desenvolvimento do processo de AEE. No momento em que dei entrada na instituição, este ofício já tinha sido enviado, bem como já tinha sido iniciada a aplicação dos questionários de satisfação, pelo que esta parte do processo me foi explicada no momento em que dei entrada enquanto estagiária, enquadrando, desta forma, a reunião que iria ser realizada com as escolas e na qual participei enquanto observadora.

5.3.2 Reunião com as Escolas Prévia à AEE

No que à dinâmica da reunião diz respeito, foi possível perceber que esta reunião começa com uma pequena apresentação dos profissionais da IGEC ali presentes, bem como dos representantes das escolas e segue com uma exposição pela IGEC sobre o processo, na qual é explicado como funciona a Avaliação Externa das Escolas e o que se requer enquanto participação por parte das escolas, fazendo um resumo dos pontos principais relativos ao âmbito da avaliação, objetivos, quadro de referência, as várias etapas do processo e a sua metodologia e a escala de avaliação. No final, existe oportunidade para esclarecer questões que persistam entre os elementos presentes.

Durante a reunião foi evidente a ênfase na construção e entrega das agendas. Foi perceptível que esta ênfase se deveu ao facto de esta ter sido uma dificuldade previamente verificada por parte da IGEC, algo que a supervisora local me deu a conhecer em conversas informais. Para este esclarecimento adicional foram mostrados os diferentes modelos de Agenda de Trabalho e como estas devem ser construídas por parte das escolas. Contudo, apesar de existirem modelos das Agendas de Trabalho para a avaliação externa disponíveis na página de *internet* da IGEC para que as escolas se possam guiar na construção das suas agendas, percebi, em conversas informais com a supervisora local, que as agendas remetidas pelas escolas tinham uma variedade de formatos, não seguindo o modelo requerido pela IGEC. Esta dificuldade identificada motivou-me a propor à supervisora local ficar encarregue de produzir um documento com as diversas Agendas de Trabalho em formato *word*, para facilitar a edição por parte das escolas no momento de construir a suas agendas para a avaliação externa, já que estes apenas se encontravam

disponibilizados em formato *pdf*. Este documento, depois de visto e aprovado pela supervisora local, foi posteriormente, enviado para as escolas, consoante o modelo de Agenda correspondente à sua tipologia, para que estas pudessem editar, evitando deformações e/ou falta de elementos na Agenda, como é o exemplo das pausas da equipa avaliativa.

Um outro aspeto identificado durante esta reunião foi o facto de, na apresentação feita pela IGEC, existir alguma informação repetida. Neste sentido, fiquei, também, responsável, por sugestão da supervisora local, pela tarefa de reestruturar o documento de apresentação para as reuniões com os representantes das escolas no âmbito da Avaliação Externa das Escolas, evitando, desta forma, a repetição de informação. Estas sugestões de alteração foram aceites e implementadas pela IGEC em reuniões posteriores, o qual pude comprovar ao assistir, novamente, a uma destas reuniões em março, apesar de já não participar numa AEE de uma dessas escolas, integrando uma equipa de avaliação externa.

5.3.3 Controlo das Respostas aos Inquéritos de Satisfação e da Entrega dos Documentos

Como referido anteriormente, no âmbito da AEE são aplicados questionários de satisfação à comunidade educativa das escolas que serão avaliadas, com o objetivo de recolher o maior número de respostas possível. No que respeita a preparação da AEE das escolas que seriam avaliadas em janeiro de 2024, foi enfatizado pela supervisora local, durante a reunião com os representantes das escolas, que as percentagens de resposta eram significativamente baixas, desde o primeiro dia de aplicação dos questionários até à data da reunião realizada na sede norte da IGEC. Neste sentido, sugeri à supervisora local ficar responsável pelo controlo do número de respostas aos questionários de satisfação, o qual foi aceite.

Dado que esta informação é recolhida pela sede principal da Inspeção-Geral da Educação e Ciência em Lisboa, é necessário pedir que estes dados sejam remetidos para o Norte, sendo que, tal procedimento, foi feito por parte da supervisora local e partilhado comigo à posteriori, de modo a proceder com este controlo, com o intuito de assegurar que tinham sido recolhidas um número suficiente de respostas que seja considerado significativo, ainda que o ideal seja atingir os 100%.

Além do controlo da percentagem de resposta aos questionários de satisfação, também há a necessidade de verificar se os documentos entregues pelas escolas são os

corretos, conforme requerido pela IGEC, dado que, por vezes, podem estar documentos em falta e/ou terem sido enviados documentos em excesso. Este controlo, desenvolvido por iniciativa própria e proposto à supervisora local, foi realizado por meio de uma tabela, por mim construída, que indica a data em que os documentos foram entregues (em comparação com a data limite para a entrega); se cada um dos documentos obrigatórios foram entregues ou não; e que outros documentos foram entregues, para além dos exigidos pela IGEC. Por questões de respeito ao sigilo, à confidencialidade e ao anonimato das escolas envolvidas no processo, esta tabela não será colocada em anexo a este relatório, ao contrário do que acontece com outros materiais produzidos no decorrer do estágio.

5.4 Primeira Avaliação Externa das Escolas – Escola A

Como referido na introdução deste capítulo, foi-me possível acompanhar duas equipas de avaliação externa no desenvolvimento do processo. Na primeira avaliação, realizada em janeiro de 2024, tive oportunidade de acompanhar o processo desde as fases iniciais, nomeadamente desde a fase preparatória, descrita no subcapítulo anterior, à elaboração do relatório de avaliação. De modo a melhor acompanhar o trabalho da equipa e a experienciar todas as fases do processo, realizei, tal como é esperado que a equipa de avaliação faça, uma leitura e análise dos documentos enviados pela respetiva escola. Deste modo, analisei o projeto educativo, o plano anual de atividades, o regulamento interno, o relatório da autoavaliação, o plano conjunto de ação estratégica de promoção do sucesso escolar, a estratégia da educação para a cidadania, o plano de ação para o desenvolvimento digital e o seu relatório de implementação, o plano de estudos e desenvolvimento do currículo e o documento de apresentação da escola. Estes documentos foram analisados à luz do quadro de referência. Procurando aproximar a minha análise da realizada pela equipa de avaliadores, resultou da mesma a sistematização de informação que pudesse não só sustentar a avaliação como também orientar as entrevistas a serem realizadas posteriormente, destacando aspetos onde se verificava a necessidade de um maior esclarecimento. Contudo, foram necessárias várias leituras dos diversos documentos, de modo a existir uma maior compreensão do seu conteúdo e como este poderia sustentar a avaliação, leituras essas que não se deram exclusivamente na fase preparatória da avaliação, como também durante e após a avaliação. Além da leitura e análise dos documentos, também realizei, por iniciativa própria, a leitura e análise das

respostas aos questionários de satisfação respondidos pela comunidade educativa, o qual resultou num documento síntese dos dados recolhidos. À semelhança da análise dos documentos, também neste caso, e para uma melhor compreensão sobre a AEE, segui a estrutura do quadro de referência para a avaliação externa, de modo a facilitar a formulação de juízos avaliativos e a escrita do relatório final e inclui, ainda, citações dos diversos atores educativos, retirados do campo de resposta aberta do questionário, para sustentar a análise dos indicadores quantitativos. O resultado desta análise foi, por indicação da supervisora local, partilhado com a equipa de avaliação. Dado estas serem informações exclusivas para uso interno da instituição e das equipas de avaliação, e não estarem disponíveis para o público geral, a análise por mim realizada não será colocada em anexo a este relatório, ao contrário do que acontece com outros materiais produzidos no decorrer do estágio, cumprindo com o compromisso de sigilo.

Ainda nesta fase preparatória, tive oportunidade de participar na reunião da equipa, realizada com o intuito de discutir alguns dados que já foram possíveis de recolher, através da análise dos documentos, dados estatísticos e dos questionários de satisfação, de modo a trocar algumas impressões e definir pontos que carecem de maior atenção na visita à escola. Além disso, este é também o momento, o qual eu tive oportunidade de participar, em que são definidos alguns detalhes sobre o processo, como por exemplo a distribuição das turmas para realizar a Observação da Prática Educativa e Letiva. Esta reunião foi o primeiro momento em que tive contacto com a equipa de avaliação e, ainda que a minha participação tenha sido, maioritariamente, enquanto observadora, foi importante para compreender a dinâmica de trabalho destas equipas e integrar-me um pouco mais nas práticas da instituição.

Relativamente ao momento de visita às escolas, como referido anteriormente, não me foi possível participar na fase de observação da prática educativa e letiva. No entanto, pude participar, como observadora, em todos os momentos da Agenda de Trabalho. Estes quatro dias de visita à escola tiveram início com a sessão de apresentação da escola, coordenada pelo diretor, ainda que conte com a participação de outros membros da comunidade, especialmente professores e alunos, existindo a possibilidade de qualquer membro da comunidade assistir. Nesta sessão, é apresentada à equipa de avaliação uma visão global da escola, abrangendo informação sobre dados estatísticos (número de alunos e profissionais), a oferta educativa disponibilizada, missão e valores que guiam as práticas desenvolvidas, principais eixos de atuação, projetos desenvolvidos, entre outras informações pertinentes acerca da escola.

Após esta apresentação, iniciam-se as entrevistas aos diversos grupos de atores educativos, onde, também, estive presente enquanto observadora. Durante estas entrevistas, tive oportunidade de compreender não só a sua estrutura, mas também o modo como são questionados os diferentes atores educativos, sendo a formulação das perguntas de carácter mais aberto e, no caso dos alunos, com um discurso mais adaptado à sua faixa etária. Além de recolher dados acerca da postura dos avaliadores durante as entrevistas, também recolhi informação, de acordo com o quadro de referência da AEE, para sustentar a escrita do relatório de avaliação que mais tarde vim a realizar. Esta experiência permitiu-me, ainda, perceber quais os indicadores do quadro de referência que, de certa forma, correspondem a cada grupo de inquiridos, ou seja, que diferentes tipos de atores educativos nos poderiam fornecer dados para a avaliação em cada aspeto, resultando, posteriormente, num guião-base de questões-chave que desenvolvi no fim do meu estágio: no primeiro dia são entrevistados os membros do conselho geral, composto por representantes do pessoal docente, representantes do pessoal não docente, representantes da comunidade, representantes do município, representantes dos alunos e representantes dos pais e encarregados de educação, em que os principais aspetos abordados na entrevista deste grupo estão relacionados com os documentos estruturantes da escola e com o papel do conselho geral nos processos de tomada de decisão, nomeadamente na aprovação destes documentos e naquilo que eles refletem para a comunidade. O seguinte grupo de entrevistados é a equipa de autoavaliação, incluindo o coordenador, de forma a recolher dados acerca de todo o processo da autoavaliação da escola, com destaque para a auscultação e participação da comunidade educativa neste processo, a articulação desta autoavaliação global da escola com outros processos de avaliação, abrangência e rigor do processo de recolha e análise de dados, estratégias de comunicação do resultado da autoavaliação e monitorização das ações de melhoria que resultam da avaliação. No dia seguinte, são entrevistados os alunos do 4ºano, com representantes de cada turma, sendo colocadas questões acerca da perceção que têm da escola, a nível de segurança, práticas inclusivas, disponibilização e utilização de recursos materiais, atividades realizadas e participação dos alunos nos processos de tomada de decisão; os coordenadores de departamento e responsáveis de outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, como por exemplo o coordenador do gabinete pedagógico disciplinar e o professor bibliotecário, de modo a recolher dados relativos à liderança e gestão da escola, particularmente à valorização dos diferentes níveis de liderança, distribuição e gestão dos recursos humanos, práticas de formação continua dos profissionais e gestão de recursos

materiais, e relativos à prestação do serviço educativo, no âmbito da gestão curricular e da sua articulação vertical e horizontal; e os representantes da associação de pais e representantes dos pais de turma, de diferentes turmas, que são questionados sobre a gestão das situações de indisciplina, a comunicação entre a escola e os pais e a participação destes nas práticas educativas e atividades escolares, além de uma perceção mais global acerca da escola. Ao terceiro dia, as entrevistas iniciam com os representantes dos alunos de diferentes turmas e anos, associação de estudantes e ex-alunos e abrangem pontos em comum com as entrevistas aos alunos do 4ºano, ainda que as questões sejam colocadas de forma diferente, tendo em consideração as características diferentes que este grupo apresenta comparado ao anterior, e ainda outros aspetos sobre metodologias de ensino e aprendizagem ativas e que valorizem o papel do aluno, *feedback* por parte dos professores acerca da *performance* dos alunos, representação dos alunos em órgãos escolares e participação destes nos processos de tomada de decisão; de seguida são entrevistados os diretores de turma e respetivos coordenadores, no que concerne a gestão dos recursos humanos (a nível dos docentes), a comunicação interna e externa, nomeadamente, com os encarregados de educação, e outras questões relacionadas com a prestação do serviço educativo, por exemplo, sobre a promoção da autonomia e responsabilidade individual dos alunos e participação destes na comunidade; após este grupo é a vez dos assistentes técnicos e operacionais de várias áreas e serviços que a escola oferece, como os serviços administrativos, biblioteca, refeitório, entre outros, para abordar temas como a gestão de recursos humanos no âmbito dos assistentes técnicos e operacionais a comunicação interna, o acesso à informação sobre a escola e a perceção geral destes acerca da escola; ao final do dia de trabalhos são entrevistados representantes de docentes e técnicos de serviços técnico-pedagógicos, de orientação profissional e a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI), relativamente ao desenvolvimento pessoal e bem-estar dos alunos, com destaque para as medidas de orientação escolar e profissional e medidas de suporte às aprendizagens e à inclusão, além de outros aspetos no âmbito do ensino, aprendizagem e avaliação, como a rentabilização do centro de apoio à aprendizagem e medidas de prevenção da retenção e abandono escolar. No último dia, dão-se as entrevistas aos representantes dos docentes sem cargos, para aprofundar questões relativas a metodologias de ensino e aprendizagem, com uma participação ativa do aluno na construção das suas aprendizagens, às diferentes modalidades de avaliação das aprendizagens, à utilização de recursos educativos e a aspetos relacionados com a planificação e acompanhamento das práticas educativa e

letiva, como a práticas de regulação por pares, formas de colaboração, partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes e reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas; a outros elementos da comunidade educativa que a equipa considere importantes, caso haja aspetos que exista necessidade de aprofundar e/ou esclarecer; aos representantes de empresas, autarquia e outros membros da comunidade local, que tenham relações estabelecidas com a escola e com impacto na comunidade educativa, para questões relativas ao reconhecimento da comunidade, nomeadamente, a perceção que estas outras entidades da comunidade têm da escola e ao envolvimento das mesmas nas atividades da escola e vice-versa; e, por fim, são entrevistados o diretor e a sua equipa, nomeadamente o subdiretor e adjuntos, onde são partilhadas algumas das primeiras considerações acerca da avaliação e se podem clarificar algumas questões sobre o funcionamento da escola.

Entre a realização das entrevistas, a equipa de avaliação tem alguns momentos onde pode ir discutindo e partilhando entre si perceções sobre avaliação, sejam estes momentos formais previsto na Agenda de Trabalho, como também durante as suas pausas, tendo sido uma prática recorrente da equipa nesta primeira avaliação que acompanhei, particularmente durante as horas de almoço, nos quais pude ter uma participação mais ativa e onde me era pedido para partilhar, também, as minhas perceções relativas à avaliação que a equipa estava a desenvolver. No que concerne a visita às instalações da escola, estas dão-se nos primeiros dois dias, sendo que, a visita à escola-sede dá-se no primeiro dia e as restantes escolas do agrupamento são visitas no segundo dia. Nestes momentos, apenas era permitido a minha participação enquanto observadora, contudo, pude perceber que os aspetos mais questionados durante esta visita estão relacionados com a disponibilização, acesso e utilização dos recursos materiais da escola por parte dos alunos.

No seguimento desta visita, tal como previsto na metodologia do processo de AEE, teve início a fase de elaboração do relatório de avaliação por parte da equipa de avaliação. Apesar de não ter tido oportunidade de acompanhar e colaborar neste processo, como forma de experienciar todas as fases do processo, elaborei um documento com evidências e juízos avaliativos para cada referente do quadro de referência, bem como a atribuição de uma classificação para cada domínio e a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, tendo como fundamento a triangulação de dados recolhidos durante a avaliação, entre a leitura dos documentos apresentados, as respostas aos questionários de satisfação, os dados estatísticos, e os diversos momentos de visita à escola,

principalmente as entrevistas. Apesar de consciente de que o resultado desse exercício não seria integrado no relatório final, considerei pertinente, e encorajada pela equipa e pela supervisora local, partilhar com a equipa de avaliação externa, tal como os restantes membros da equipa o fizeram. De igual modo, elaborei, também, como exercício de aprendizagem, um relatório de avaliação externa (disponível na sua versão anonimizada, de modo a cumprir os princípios de anonimato e confidencialidade, no Apêndice 1 deste relatório) segundo o modelo atual (tendo uma estrutura composta por 7 pontos, sendo estes Introdução, Quadro Resumo das Classificações, Pontos Fortes, Áreas de Melhoria, Juízos Avaliativos subdividido nos diferentes domínios, Proposta de Avaliação Intercalar e Anexos) e com base nos juízos avaliativos de toda a equipa. Este relatório foi submetido a um processo de leitura semelhante ao que acontece com os reais relatórios de AEE, tendo sido analisado pela supervisora local e pela equipa de leitura que, posteriormente, me devolveram para proceder com as respeitadas correções, consoante as suas sugestões, tal como acontece com os relatórios enviados pelas equipas de avaliação. Ainda que não tenha sido possível as minhas sugestões integrarem o relatório oficial, o exercício de escrita do relatório permitiu conhecer as dinâmicas de escrita de um relatório de avaliação externa e compreender como é construído o discurso de modo a sustentar as classificações atribuídas, além da atenção a detalhes como os pontos fortes e áreas de melhoria estarem ordenados consoante a ordem dos campos de análise e em conformidade com os juízos avaliativos descritos no ponto abaixo do relatório, bem como evitar fazer recomendações nos juízos avaliativos.

5.5 Segunda Avaliação Externa das Escolas – Escola B

A segunda experiência de Avaliação Externa das Escolas, em fevereiro, decorreu de um modo diferente, com respeito à primeira. Desta segunda vez, só comecei a participar no processo de avaliação externa na fase de visita à escola e de entrevistas em painel, não tendo participado nas etapas anteriores. Este desfasamento em relação à experiência anterior justificou-se por, à data da fase preparatória, me encontrar, ainda, a escrever o relatório final da avaliação anterior, pois o seu período de produção já se sobrepunha, temporalmente, com o início do processo da avaliação seguinte.

Dado já possuir alguma familiaridade com o processo, foi-me possível, além de fazer a leitura dos documentos prévios enviados pela escola, elaborar, também, um documento com a sua análise ainda durante a fase preparatória, contrariamente à

avaliação anterior. Esta análise, apesar de não estruturada de um modo semelhante à análise das respostas aos questionários de satisfação, ou seja, seguindo a ordem os aspetos referidos no quadro de referência, é feita à luz dos seus indicadores e incluiu, no final, sugestões de perguntas a realizar durante os painéis de entrevistas. No que concerne a análise das respostas aos questionários de satisfação relativamente a esta escola, esta foi feita segundo o mesmo modelo de análise da avaliação externa anterior, sendo que, tanto esta análise como a análise dos documentos prévios foram partilhados com a equipa de avaliadores. Novamente, tal como na avaliação anterior, dado estas serem informações exclusivas para uso interno da instituição e não disponíveis para o público geral, estas análises não serão divulgadas.

À semelhança da avaliação anterior, a equipa reuniu-se para preparar os dias seguintes de OPEL e visita à escola, momento no qual participei, ainda que, desta vez, tenha tido um foco maior na organização logística da avaliação e não tanto na discussão e partilha de primeiras impressões, resultantes da análise dos documentos prévios, questionários de satisfação e informação estatística.

A visita à escola decorreu, também, à semelhança da avaliação anterior, com a minha participação na avaliação sendo enquanto observadora nas entrevistas e visitas às instalações das escolas e mais ativa nos momentos apenas entre a equipa. No entanto, verifiquei uma diferença no modo de partilha de juízos avaliativos entre os elementos equipa de avaliação com respeito à primeira equipa que acompanhei, tanto nos momentos de pausa durante os dias de visita à escola, onde, efetivamente, estas pausas tinham um cariz informal, permitindo à equipa ter momentos descontraídos; como após os dias de avaliação na escola, em que apenas alguns elementos da equipa partilharam as suas perceções relativamente aos diferentes domínios por correio eletrónico, sem abranger todos os referentes do quadro de referência. Tal como na avaliação anterior, tomei a iniciativa de produzir um relatório final de avaliação (disponível na sua versão anonimizada, de modo a cumprir os princípios de anonimato e confidencialidade, no Apêndice 2 deste relatório), ainda que, desta vez, este não tenha resultado da articulação dos juízos avaliativos de todos os elementos da equipa de avaliação, sendo, maioritariamente, apenas a minha perceção, o que me trouxe algumas dificuldades, nomeadamente a nível de ter informação relativa a todos os indicadores do quadro de referência para construir um discurso bem fundamentado.

5.6 Atividades de Conclusão da Experiência de Estágio e de Saída do Contexto

Nos últimos dias de estágio na instituição, foi o momento de terminar algumas tarefas pendentes, nomeadamente a revisão do modelo dos questionários de satisfação realizados à comunidade educativa, a pedido da supervisora local, e da elaboração de um guia orientador de indicadores e perguntas a incluir nos diferentes painéis de entrevistas, algo no qual já me encontrava a trabalhar, por iniciativa própria.

Após uma leitura atenta dos itens dos questionários de satisfação, optei por reordenar os vários itens para que estes seguissem a mesma ordem do quadro de referência, acrescentando algum indicador que considerei que estava em falta, consoante o grupo de inquiridos. Além disso, modifiquei o modo discursivo de alguns destes itens, adaptando ao público alvo daquele específico questionário. A alteração mais significativa foi ao nível da escala do questionário, alterando a escala que era de concordância para uma escala de frequência, mantendo os cinco níveis de resposta (sempre, muitas vezes, às vezes, poucas vezes e nunca) e a opção de ‘não sei’. Esta alteração deveu-se à manifestação da inadequação da escala atual por parte de respondentes, na opção de resposta aberta, tentando, desta forma, aproximar as questões dos questionários à realidade dos contextos em que são aplicados.

No que respeita o guião-base de questões-chave a incluir nos diferentes painéis de entrevistas no âmbito da Avaliação Externa das Escolas (Apêndice 3), este estrutura-se com base numa tabela que, para cada indicador do quadro de referência ao qual aquele grupo de inquiridos poderá fornecer informações, apresenta uma possível formulação de pergunta, estando esta tabela dividida consoante cada grupo de entrevistados. Aqui, não está incluído as questões mais abertas feitas no início das entrevistas que, consequentemente, levam às diferentes temáticas a abordar. Este guia serve, assim, como banco de questões, caso algum dos indicadores não tenha sido ainda abordado durante a entrevista.

Já após ter saído da instituição, foi-me devolvido o relatório da avaliação externa correspondente à primeira escola em que estive, com as observações da equipa de leitura, o qual reescrevi e devolvi novamente à IGEC, com base nessas mesmas observações.

Capítulo 6

Análise e Reflexão sobre a Experiência de Estágio

O estágio realizado na IGEC, no âmbito da Avaliação Externa das Escolas teve como objetivo principal promover a compreensão e conhecimento sobre as dinâmicas e processos desenvolvidos por esta instituição neste âmbito, aprofundando o conhecimento já existente e construído a partir da análise de documentos orientadores da ação da IGEC, bem como de literatura científica de referência. A participação nas diferentes fases do processo de avaliação externa permitiu recolher dados sobre o desenvolvimento real desta prática. Neste sentido, neste capítulo pretende-se analisar e interpretar as vivências no período de estágio, bem como a informação recolhida durante esse período, à luz daquele que é o quadro teórico e o enquadramento legal apresentados em capítulos anteriores, bem como refletindo sobre as aprendizagens alcançadas com a experiência.

6.1 As Dinâmicas de Trabalho da IGEC no Âmbito da AEE

Como exposto no capítulo anterior, o desenvolvimento do processo de avaliação externa de escolas inclui a passagem por várias etapas sequenciais, de diferente natureza que, no seu todo, permitem a boa concretização da avaliação. Um desses momentos é a preparação para a avaliação. Este processo, sediado nas instalações da IGEC e mediado pela/o Chefe de Equipa Multidisciplinar e outros profissionais, como referido anteriormente, inicia com o envio de um ofício e uma reunião entre a IGEC e os dirigentes das escolas que serão avaliadas no mesmo período de tempo. Esta reunião tem como objetivo explicar detalhadamente todo o processo de AEE e aquilo que é esperado por parte das escolas no decurso do mesmo, além de este ser, ainda, um momento para recordar as escolas do carácter formativo deste processo:

“A Chefe de Equipa Multidisciplinar fez um ‘discurso’ de abertura desta reunião, onde reforçou que o objetivo da AEE não é o de atribuir sanções, mas tem sim um carácter formativo e pretende a melhoria da educação nas escolas” [NT3_ 13/12/2023]

No entanto, apesar deste momento de esclarecimento inicial, na minha experiência, foi possível verificar que persistem, por parte das escolas, algumas dificuldades em corresponder ao solicitado. Por exemplo, uma destas dificuldades trata-se do envio excessivo de documentos e à falta de outros documentos obrigatórios. Esta situação parece ilustrar alguma confusão, possivelmente motivada por, no ofício enviado pela IGEC, ser referido o envio de “outros documentos estruturantes, no âmbito da autonomia organizativa, curricular e pedagógica da escola que esta considere

pertinente”⁵, pelo que as escolas tendem a enviar uma generalidade de documentos que têm que regulem as suas práticas internamente, ao invés de fazer uma seleção cuidada daqueles que seriam, verdadeiramente, relevantes para a avaliação externa.

“A maior parte das escolas a serem avaliadas no mês de janeiro enviaram documentos em excesso, inclusive, uma das escolas enviou mais de 70 documentos. Este comportamento poderá justificar-se pelo facto de que, no ofício enviado pela IGEC, é permitido enviar outros documentos, para além de uma lista de documentos obrigatórios. Isto poderá, ainda, refletir o facto de algumas escolas estarem melhor preparadas que outras para serem alvo de um processo de AEE, conhecendo melhor o quadro de referência e enviando documentos que vão ao encontro dos seus indicadores.” [NT18_09/01/2024]

Além disso, o envio das agendas, apesar de se ter verificado melhorias após a disponibilização dos modelos de agenda em formato editável, desenvolvidas por minha iniciativa, continua a conter erros, não só de formatação como, também, na escolha dos atores educativos para os grupos de entrevistas, ainda que a IGEC disponibilize a lista dos requisitos para cada grupo, o que leva a que esta agenda tenha de ser negociada e alterada após a sua entrega. Esta situação poderá estar relacionada com alguma insegurança ou tensão associada ao processo de avaliação, amplamente discutida na literatura científica (Figueiredo *et al.*, 2018).

Um outro aspeto que foi possível identificar foi que a grande maioria das escolas entrega os documentos requeridos para a avaliação no próprio dia da data limite ou, inclusive, alguns dias após a data, o que leva a perturbações no trabalho das equipas de avaliação que, geralmente, já tem um período de tempo bastante limitado para analisar todos os documentos entregues previamente à ida às escolas.

“Das nove escolas a serem avaliadas em janeiro, seis delas entregaram os documentos requeridos um dia após a data limite, argumentando como razão para este atrasado a falta de tempo.” [NT19_09/01/2024]

Esta experiência e o contacto com a documentação enviada pelas escolas, bem como a participação e acompanhamento do processo de comunicação com as instituições escolares no processo de envio das informações levantou algumas questões sobre a natureza fortemente burocrática do processo. Ainda que, cada vez mais, os atores

⁵ Informação retirada do ofício enviado pela IGEC às escolas

educativos acreditem no processo de avaliação externa e que este é um benefício para a melhoria das práticas das escolas, a visão de que este é um processo burocrático e que visa verificar se as práticas educativas das escolas se encontram em conformidade com a lei ainda está muito presente (Sá, 2018). Esta perspetiva sobre a AEE vai ter impacto não só como as escolas reagem à presença dos avaliadores e realização da avaliação, como também no próprio envolvimento no processo o que, consequentemente, impactará o modo como as escolas utilizarão os resultados da avaliação externa para desenvolver os seus planos de melhoria (Pacheco, 2010; Afonso, 2015).

No que respeita as dinâmicas de trabalho durante a avaliação externa, ainda que o processo de Avaliação Externa das Escolas esteja bem estruturado, cada equipa de avaliadores cria dinâmicas de trabalho diferentes, já que são compostas por pessoas diferentes e que se encontram em momentos diferentes. De ambas as equipas que tive oportunidade de acompanhar, a principal diferença revelou-se ser na partilha das perceções relativamente a como estava a decorrer o processo avaliativo e dos juízos avaliativos já formulados e/ou em construção. Numa das equipas que acompanhei, o processo de desenvolvimento da AEE aparentava maior formalidade, na medida em que todos os momentos de pausa na agenda serviam para discutir o trabalho que já tinha vindo sendo realizado até ao momento, mas, simultaneamente, como um processo de cooperação entre todos os elementos da equipa, já que era esperado que todos participassem na partilha e troca de perceções acerca dos aspetos avaliados. Nesta equipa, ainda que houvesse um coordenador, os juízos avaliativos de todos foram escutados e tidos em consideração no relatório final, para o qual, inclusive, todos os elementos da equipa colaboraram na sua escrita, enviando, através de correio eletrónico, as suas perceções sobre todos os domínios. Na outra equipa acompanhada, esta dinâmica de trabalho era diferente: os momentos de pausa entre as diversas atividades da agenda eram momentos mais informais e de convívio.

“Contrariamente à experiência anterior, esta equipa de avaliadores não aproveita tanto os momentos de convívio informal para discutir as suas perceções acerca da avaliação que estamos a desenvolver, o que me faz sentir mais insegura acerca dos juízos avaliativos que estou a construir, já que não estou a par do posicionamento dos restantes elementos da equipa.” [NT41_28/02/2024]

Além disso, o processo de construção do relatório centrou-se no coordenador da equipa, sendo que existiu uma troca de juízos avaliativos limitada e onde nem todos os

peritos externos colaboraram. Esta diversidade na postura e organização da equipa reflete a discussão sobre a objetividade/subjetividade na avaliação, mostrando que apesar de o processo estar pré-definido, continuam a encontrar-se especificidades em cada avaliação (Sobrinho, 2008)

6.2 Aspetos Aprofundados do Desenvolvimento da AEE

Relativamente ao aprofundamento do desenvolvimento da Avaliação Externa das Escolas, focar-me-ei em quatro principais aspetos, que se revelaram mais desafiantes: a forma como são realizadas as entrevistas aos diferentes grupos de atores educativos; a aplicação do quadro de referência para a avaliação; a atribuição de classificações; e a escrita do relatório final de avaliação.

No que concerne as entrevistas realizadas aos diferentes grupos de atores educativos dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, estas constituem uma das três estratégias de recolha de informação para a construção de juízos de valor na avaliação externa. Estes momentos, não só permitem recolher dados novos que não constam nas duas outras fontes de informação (os documentos enviados pela escola e os dados estatísticos consultados no portal *Infoescolas*), como também esclarecer e aprofundar aspetos que aí constam, sendo esta uma oportunidade de confronto das diferentes informações.

“Após a análise dos documentos prévios enviados pela Escola A, as práticas de autoavaliação da escola aparentam ser pouco fundamentadas, pelo que é necessário esclarecer como é desenvolvido o processo durante as entrevistas, nomeadamente para entender como foi feita a recolha de dados” [NT23_16/01/2024]

É, também, durante as entrevistas que os atores educativos das escolas têm oportunidade de partilhar a sua experiência e perspetivas sobre o funcionamento da instituição avaliada, bem como podem explicar e esclarecer opções tomadas e argumentar acerca do seu significado (Afonso, 2009). Relativamente ao modo como as entrevistas são conduzidas, estas são, como descrito no capítulo 5, entrevistas em painel, nas quais diferentes grupos de atores educativos são entrevistados em simultâneo, seguindo uma forma de questionamento que se assemelha a entrevistas semiestruturadas, permitindo que, apesar de existir um quadro de referência que serve como guia orientador para as entrevistas, as questões sejam colocadas de modo a que os entrevistados tenha maior liberdade de

resposta, permitindo-lhe responder às diferentes questões com base naquilo que considera mais relevante (Amado, 2014). Desta forma, as questões colocadas são abertas, permitindo respostas vastas, ao invés de perguntas que sugiram respostas de sim ou não, que limitam a expressão dos entrevistados. Assim, ainda que existam temáticas que devam ser abordadas, estas não são compartimentadas, podendo estabelecer-se ligações entre as mesmas e obter respostas mais genuínas, que inclusive podem abordar aspetos ainda não questionados (*idem, ibidem*). O único momento identificado que reflete uma maior estruturação da interpelação é a apresentação feita no início de cada entrevista, feita, primeiramente, pelo painel de entrevistadores (a equipa de avaliadores externos) e, posteriormente, pelos entrevistados.

“Primeiramente é feita a apresentação da equipa de avaliadores e depois de cada membro do grupo de entrevistados, acrescentando, ainda, algumas informações de enquadramento dos entrevistados, nomeadamente há quanto tempo se encontram em contacto com a instituição, especificando a natureza desse contacto.”
[NT27_22/01/2024]

Para além desta questão, um dos aspetos percebidos ao longo das entrevistas foi o modo em como, em alguns momentos, se recupera questões anteriores, voltando a fazê-las por outras palavras, no caso da resposta obtida anteriormente não ter sido clara ou não ter dado informação suficiente para responder aos indicadores necessários. Este discurso cuidado não se verifica apenas na formulação de questões, mas também relativamente à partilha das primeiras perceções recolhidas durante os dias de visita à escola na entrevista com a equipa da direção:

“Durante a entrevista com o diretor/a da escola e a sua equipa, o coordenador da equipa de avaliação deu mais destaque aos aspetos positivos identificados, além de procurar transmitir os aspetos a melhorar acompanhados de orientações de como colmatar essas áreas de melhoria.” [NT35_25/01/2024]

Um outro aspeto sobre o qual trabalhei, foi relativo à análise, interpretação e aplicação do quadro de referência. Como em qualquer processo avaliativo, existe um paradoxo entre a busca pela objetividade e a subjetividade e, por este motivo, existem opiniões contrárias sobre o que valorizar mais no ato de avaliar: uns defendem que a avaliação se deve fundamentar o mais possível em critérios, indicadores e métodos definidos de forma quantitativa, para reduzir a subjetividade e, assim, o risco de erro;

outros, acreditam que a melhoria dos processos de avaliação e a sua representação da realidade só pode acontecer através de um olhar aprofundado sobre as instituições, de forma a conhecer e compreender melhor o funcionamento de cada comunidade escolar, tendo em consideração as singularidades do seu contexto, atribuindo, assim, um carácter de subjetividade à avaliação (Veloso *et al.*, 2011; Gama, 2019; Hung *et al.*, 2019). Com o intuito de garantir um maior nível de rigor na realização do processo avaliativo, tive a tendência de olhar para os campos de análise, referentes e indicadores apresentados no quadro de referência sob uma perspetiva mais linear, onde todos os parâmetros deveriam ser tidos em consideração no momento de avaliação e com um peso semelhante, em vez de utilizar este quadro efetivamente como uma referência para o processo de avaliação. Contudo, proceder deste modo anularia as singularidades de cada escola, relacionadas com o próprio contexto sociodemográfico em que as mesmas se encontram, o que leva ao conflito entre aquilo que pode ser, concretamente, parametrizado e avaliado numa escola (Pacheco, 2010). Além disso, estar-se-ia a ir contra alguns dos princípios estabelecidos para a realização da avaliação externa das escolas, nomeadamente o princípio da flexibilidade, que realça a adaptação à diversidade dos estabelecimentos de educação e ensino; o princípio da utilidade, já que esta avaliação deve contribuir para a melhoria da prestação do serviço educativo de cada escola; e o princípio da independência (IGEC, 2019a). Ainda que se deva cumprir, de todos modos, o princípio do rigor técnico, ou seja, desenvolver o processo avaliativo e formular juízos de valor com base em evidências concretas (*idem, ibidem*), não significa que não possa haver flexibilidade na aplicação do quadro de referência, tendo em consideração não só as características de cada escola e o seu contexto, mas também o impacto que a avaliação terá nas suas práticas educativas, com o objetivo de que este tenha um efeito positivo e promova, verdadeiramente, a melhoria da qualidade da educação, ao invés de ser visto como uma penalização (IGE, 2009), um cuidado que foi verificado em ambas as equipas de avaliação que tive oportunidade de acompanhar.

A flexibilidade relativamente à aplicação do quadro de referência verifica-se, também, na interpretação da escala de avaliação e na atribuição de classificações aos diferentes domínios, de forma a valorizar o trabalho que é desenvolvido pelas escolas. Este processo, tornou-se mais fácil com a alteração na escala de avaliação no 2º ciclo de AEE, passando esta a incluir a classificação de excelente, permitindo às equipas de avaliação manterem classificações positivas e relativamente elevadas (Sousa & Pacheco, 2019).

A escrita do relatório de avaliação externa também resultou ser um desafio. Apesar dos autores defenderem que o impacto da AEE provém do *feedback* que é transmitido às escolas após a avaliação, influenciando assim a melhoria das suas práticas (Figueiredo, 2018; 2024), os relatórios produzidos pela IGEC tendem a não incluir sugestões de melhoria explícitas, resultando, na sua generalidade, em relatórios de carácter mais descritivo. Por exemplo, com o avançar dos ciclos de avaliação, os relatórios tornaram-se menos extensos e deixaram de incluir comparações com ciclos de avaliação anteriores, de modo a possuírem um discurso mais uniforme e simples na sua leitura, com o intuito de ser mais objetivo, pragmático e conciso. No entanto, o que se verifica atualmente é que a maioria dos relatórios emitidos se assemelham entre si, utilizando expressões idênticas para abordar diversos aspetos de diferentes escolas, com juízos avaliativos abstratos e/ou genéricos (Pacheco *et al.*, 2023; Figueiredo, 2024). Este discurso extremamente cuidado acaba por anular detalhes que tornariam os relatórios mais singulares, onde seria possível visualizar as particulares de uma determinada escola e do seu contexto. Segundo Albuquerque *et al.* (2022), esta é uma das estratégias utilizadas para evitar a rejeição do relatório produzido, já que neste não constam ‘julgamentos’ que poderiam ser questionados, nomeadamente através da emissão de um contraditório. Ainda que, como a literatura sobre a temática sublinha, a descrição das situações/objeto/contexto avaliado seja, em si mesma, uma fonte de informação válida e útil, vários autores alertam para a insuficiência da descrição por si só (Silva, 2013; Figueiredo, 2024). Assim, para que a Avaliação Externa das Escolas promova a melhoria das práticas educativas, o relatório entregue no final da avaliação não pode ser meramente um descritivo de situações, mas sim incluir juízos avaliativos e sugestões com orientações explícitas para a melhoria, de modo a que este seja um instrumento útil para a promoção da melhoria das escolas (Fialho *et al.*, 2023; Figueiredo, 2024).

Capítulo 7

Considerações Finais

Neste capítulo final, como encerramento deste processo, reflete-se acerca da experiência de estágio, em especial no que concerne a definição do meu papel enquanto estagiária, a integração na instituição e no corpo profissional e a minha atuação no desenvolvimento de processos de avaliação externa. No final, são apresentadas algumas considerações no que respeita a possibilidade de profissionalização para um mestre em Ciências da Educação na Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

7.1 Reflexões Sobre a Experiência de Estágio

A Inspeção-Geral da Educação e Ciência é um serviço central da administração direta do Estado, que se rege por valores como o rigor, honestidade, cooperação e intercooperação, responsabilidade social e ambiental e transparência (IGEC, 2022a), sendo, naturalmente, uma instituição composta por uma forte estrutura de hierarquia. Estas especificidades tiveram algum impacto tanto no meu papel enquanto estagiária como no desenrolar do próprio processo de estágio.

O processo de início ao estágio e de entrada na instituição foi bastante demorado, não só para estabelecer os termos do protocolo de estágio, como também para que fosse assinado pelas três partes interessadas, devido a dois grandes fatores: à interrupção das atividades letivas durante o período de verão; e ao facto de que, a instituição em causa, se encontrar, desde meados de setembro, num processo de alteração e eleição de um novo Inspetor-Geral. Apesar deste contratempo inicial, pude iniciar o estágio curricular em dezembro de 2023, começando por reunir com a orientadora e a supervisora local, onde me foi advertido que, devido à celebração das festas de natal e passagem de ano, não existiriam muitas atividades nas quais pudesse colaborar durante aquele mês, sendo que a minha participação mais ativa só se daria a partir do mês de janeiro. Ainda assim, e mesmo com as particularidades deste contexto, foi demonstrada uma grande abertura e flexibilidade na minha integração nas atividades da IGEC, existindo liberdade para que eu pudesse optar, de entre a atividade do mês de dezembro, pelas atividades que mais fossem ao encontro dos meus objetivos de estágio, bem como para sugerir tarefas pontuais que considerasse relevantes ao longo do desenvolvimento do estágio.

Logo no meu primeiro dia de estágio, foi-me atribuído o meu próprio gabinete de trabalho individual, em frente ao da supervisora local. Apesar de, num momento inicial, esta atitude por parte da instituição ter sido algo que me agradou, dado ser um modo de demonstração de reconhecimento das minhas competências enquanto estagiária e

mestranda em Ciências da Educação, fui-me apercebendo que isto gerou algumas barreiras no decorrer do estágio, nomeadamente conduzindo a algum sentimento de isolamento. Este isolamento num gabinete individual dificultou o meu processo de integração, visto que não me permitia ter um contacto constante com os profissionais nem observar o dia-a-dia da instituição, limitando, de certo modo, a observação participante. Ainda que, pontualmente, me dirigisse ao gabinete da minha supervisora local ou ao da técnica superior que estabelecia o contacto entre as escolas e a Equipa Multidisciplinar da Área Norte (EMN) e pudesse observar o seu modo de trabalho, a maioria da minha observação participante centrou-se nos momentos de participação ativa em certas atividades, nomeadamente, nas reuniões com os dirigentes das escolas e equipas de avaliadores e nas visitas às escolas no âmbito das avaliações externas, restringindo a perspetiva da instituição exclusivamente aos procedimentos relacionados com a prática da AEE, ao invés de uma perspetiva mais abrangente da instituição como um todo.

Um outro fator que influenciou, também, a minha integração com restante corpo profissional foi a diferença etária e, especialmente, de experiência profissional. Apesar da simpatia e amabilidade com que fui recebida e com que sempre fui tratada, estas diferenças provocaram algumas dificuldades de integração e mesmo comunicação entre mim e os restantes profissionais, já que, apesar de existir iniciativa por parte deles em me incluírem, tanto em discussões formais sobre as atividades que estávamos a desenvolver como em conversas em momentos informais, eu me sentia, de certa forma, inibida, devido ao receio de não corresponder àquilo que seria esperado da minha parte. Refletindo, agora, com algum distanciamento, acredito que não existia a necessidade de ter tais receios, visto que todos os profissionais tinham conhecimento da minha situação enquanto estagiária e, ao me questionarem sobre as minhas perceções acerca de uma atividade desenvolvida, estavam, na verdade, a incluir-me como parte da equipa e a desencadear o meu processo de aprendizagem. Apesar disso, nesses momentos sentia alguma pressão acrescida e senti-me, de certa forma, intimidada pela (natural) falta de experiência que possuo na área, o que restringiu as interações que tinha com os profissionais, influenciando, assim, a minha integração na instituição.

Outro aspeto sobre o qual importa refletir prende-se com a componente mais ativa do estágio, nomeadamente a realização da primeira Avaliação Externa das Escolas. Esta experiência foi bastante desafiante, principalmente devido à minha já referida falta de experiência prévia e de conhecimentos específicos neste campo e, como tal, não saber que dados seria importante recolher e como fazer a filtragem da informação ao longo do

desenvolvimento do processo de avaliação. Estas dificuldades começaram a ser sentidas logo a partir do momento em que integrei uma equipa de avaliadores e iniciei a fase preparatória da avaliação, nomeadamente, durante a leitura e análise dos documentos enviados pelas escolas. Ao ser a primeira vez que estava em contacto com este tipo de documentos, nas primeiras leituras foi difícil compreender o verdadeiro significado destes documentos na regulação das práticas da escola e como poderiam conter ali informações relevantes e que respondessem aos indicadores do quadro de referência. A reunião com a equipa de avaliação, na qual pude participar, foi muito útil para ultrapassar esta dificuldade, já que pude perceber quais os principais aspetos a retirar destes documentos e como analisá-los. A experiência de leitura e análise dos documentos da escola na segunda avaliação em que participei foi consideravelmente diferente, uma vez que foi possível não só lê-los a todos antes da visita à escola e da realização das entrevistas, como, também, fazer uma análise por escrito destes mesmos documentos, tal como a análise aos questionários de satisfação, resultado de um maior conforto e familiaridade com o processo.

A dificuldade em saber no que centrar a minha atenção referida acima foi, também, sentida durante as entrevistas realizadas na visita à escola, onde as primeiras entrevistas se revelavam muito densas e, de certa forma, cansativas dado estar a recolher informação sem fazer uma seleção daquilo que é, de facto, relevante para a avaliação. Esta situação foi, de certo modo, ultrapassada com o decorrer da avaliação, durante a qual fui aprendendo mais sobre o processo, através da familiarização com o quadro de referência e da observação dos restantes membros da equipa. Durante a segunda AEE que acompanhei, tive a oportunidade de intervir de modo mais ativo juntamente com a equipa. Ter esta oportunidade foi algo muito positivo, já que permitiu perceber como fazer a articulação da minha intervenção com a restante equipa. Esta experiência também me permitiu perceber que existem aspetos a melhorar no modo como desenvolvo as minhas intervenções, nomeadamente no que concerne modo como coloco as questões, permitindo espaço para o desenvolvimento das respostas e, deste modo, enriquecer a informação recolhida, ao invés de um questionamento direto e que sugere uma resposta mais curta e limitada.

Outra dificuldade sentida durante a experiência de estágio, está relacionada com a definição do meu papel, enquanto estagiária, na equipa de avaliação, especialmente durante o período de visita à escola. Aqui, enquanto que, por um lado, não podia participar no questionamento nas entrevistas, estando apenas presente como observadora, em

simultâneo, nas reuniões de equipa na primeira AEE, era-me pedido que participasse ativamente e partilhasse as minhas perceções e reflexões do observado, o que tornou a minha posição de estagiária um pouco flexível. Apesar de esta forma de integração, por parte dos membros da equipa, me dar alguma confiança no que concerne as minhas competências para o desenvolvimento desta atividade, senti aqui, novamente, uma certa insegurança relativamente à minha participação e a pressão de estar a procurar pela ‘resposta certa’ a dar às questões que me eram colocadas. Ainda assim, ao longo do processo de estágio fui-me sentindo cada vez mais integrada e apta a participar nas diferentes atividades, tendo existido uma evolução entre a primeira e a segunda AEE que acompanhei, à semelhança do que aconteceu com a análise dos documentos e com o acompanhamento dos painéis de entrevista.

Um outro aspeto com o qual me debati ao longo de todo o estágio está relacionado com o modo como olhava para o quadro de referência e o aplicava. Nos últimos dias da minha presença na instituição, apercebi-me de que, apesar dos objetivos para a Avaliação Externa das Escolas estarem disponíveis na página eletrónica da IGEC, e ainda que eu os tivesse lido num primeiro momento, eu não tive em conta esses mesmos objetivos durante as avaliações que realizei. Dada a minha preocupação em realizar um bom trabalho, durante o desenvolvimento das AEE centrei-me tanto nas tecnicidades do processo de avaliação, que me esqueci do modo em como deveria olhar para a informação recolhida e construir os meus juízos avaliativos. Esta situação conduziu a uma postura pouco flexível no momento de construção dos juízos avaliativos e a uma adaptação limitada do quadro de referência às especificidades de cada contexto. Acredito que seria interessante ter novamente a oportunidade de participar numa outra avaliação externa e, desta vez, ter como foco principal estes objetivos em vez do próprio quadro de referência, até porque já tenho um maior à-vontade com o próprio processo de AEE, tentando, assim, perceber como esta mudança de foco poderia transformar a minha visão sobre a avaliação externa e as perceções que formalizo.

7.2 O Lugar do Mestre em Ciências da Educação na Inspeção-Geral da Educação e Ciência

A participação ativa no desenvolvimento de processos de Avaliação Externa das Escolas, como membro integrante de uma equipa de avaliadores da IGEC, permitiu-me experienciar uma pequena parte da profissionalidade como Inspetora da Carreira Especial

de Inspeção, dando lugar a esta reflexão acerca do lugar que as Ciências da Educação podem ocupar numa instituição como a Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Um Mestre em Ciências da Educação é formado para possuir competências de, entre outras, análise crítica de contextos socioeducativos de educação formal; conceção, gestão e avaliação de projetos curriculares e/ou socioeducativos, bem como de processos de intervenção educativa e formativa em contextos de institucionalização; intervenção em situações relacionadas com o desenvolvimento institucional e comunitário, com o objetivo de promover a qualidade de dispositivos de educação; e de investigação em educação, no âmbito da educação formal e não-formal⁶. Em adição a estas ideias, o domínio de mestrado Avaliação e Gestão da Qualidade em Educação: Políticas e Práticas capacita, ainda, os futuros profissionais nesta área relativamente à análise das políticas de avaliação em educação enquanto instrumento de regulação do sistema educativo, das suas instituições e das práticas pedagógicas, questionando o papel da avaliação para esta regulação, além de abordar a temática da avaliação como campo de ação em educação e problematizar reconfigurações de intervenção profissional conducentes à construção de conhecimento sobre a avaliação como campo profissionalizante⁷. Estas competências revelam-se fundamentais para o desenvolvimento das funções inerentes à carreira especial de inspeção, sendo estas a realização de inspeções, auditorias, fiscalizações, inquéritos, sindicâncias, acompanhamentos, avaliações, processos disciplinares, pareceres e/ou estudos que requerem um elevado grau de responsabilidade, autonomia e especialização (Artigo 10º, Decreto-Lei nº170/2009).

Apesar disso, o último aviso de abertura de concurso para postos de trabalho para a categoria de inspetor da carreira especial de inspeção para a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, tinha como requerimentos a habilitação de grau académico de licenciatura nas áreas de Educação Básica; Matemática e/ou Estatística; Línguas Estrangeiras; Biologia e/ou Geologia; Física e/ou Química; Psicologia; Direito; ou em qualquer ramo do conhecimento, abrindo números de postos de trabalhos específicos para cada uma das áreas (Aviso n.º 15692/2018), sendo que, as Ciências da Educação, só estariam incluídas neste último. Além disto, é dada prioridade a quem já tenha um vínculo

⁶ Informação retirada do site
https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2020&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=M&pv_curso_id=815

⁷ Informação retirada do site
https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/fest_geral.ucurr_inscricoes_list?pv_fest_id=1394849

de emprego público por tempo indeterminado (*idem, ibidem*), limitando, ainda mais, o número de profissionais que poderiam integrar esta instituição.

Ainda que as Ciências da Educação não sejam uma área requerida, de momento, para um inspetor da carreira especial de inspeção a integrar a IGEC, através da minha experiência de estágio pude perceber que alguém habilitado nesta área pode trazer contributos úteis às atividades desenvolvidas pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Abordando em específico a atividade de Avaliação Externa das Escolas, a integração de um profissional das Ciências da Educação na equipa de avaliadores traz efeitos positivos para que esta seja uma avaliação que contribua para a promoção da melhoria da qualidade da educação, nomeadamente no que concerne a consideração do meio social e dos atores educativos envolvidos, através de uma análise crítica e fundamentada sobre os processos pedagógicos e organizacionais das escolas. Além disso, os princípios éticos de um profissional das Ciências da Educação vão ao encontro daquela que deve ser a conduta dos trabalhadores de uma instituição como a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, ou seja, respeitando a integridade de todos os sujeitos com quem interage, mantendo uma postura profissional e garantindo a confidencialidade e privacidade das informações partilhadas durante o desenvolvimento das suas atividades, bem como prestar esclarecimentos sobre as mesmas, quando requerido, de forma clara⁸.

Para finalizar, ter tido a oportunidade de realizar o meu estágio curricular na Inspeção-Geral da Educação e Ciência foi uma experiência enriquecedora, não só por poder aprofundar os meus conhecimentos no âmbito da AEE, mas também por ter conhecido a perspetiva dos profissionais avaliadores que desenvolvem esta forma de avaliação, enquadrando esta atividade na profissionalidade das Ciências da Educação. Através da minha experiência na instituição foi possível, não só desenvolver uma visão holística de todo o processo de Avaliação Externa das Escolas, participando em todas as suas fases, como também conhecer a perspetiva dos profissionais em relação a este processo e qual a sua postura no desenvolvimento da avaliação. Enquanto estudante de Mestrado em Ciências da Educação e futura mestre, foi importante ter um vislumbre daquela que poderá ser uma futura opção profissional, colocando as competências desenvolvidas durante o mestrado em prática e percebendo como o Mestre em Ciências da Educação pode integrar o mercado laboral.

⁸ Informação retirada do site <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>

Referências Bibliográficas

- Afonso, Almerindo Janela (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação - subsídios para um debate iberoamericano *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.
- Afonso, Almerindo Janela (2014). Questões, Objetos e Perspetivas em Avaliação. *Revista Avaliação*, 19 (2), 487-507.
- Afonso, Almerindo Janela (2015). Do Desequilíbrio do Pilar da Autoavaliação no Modelo de Avaliação Externa: Apontamentos. In *A Perspetiva dos Investigadores e Avaliadores. Seminário Avaliação Externa das Escolas*. Coimbra: Auditório do Conservatório de Música de Coimbra.
- Afonso, Almerindo Janela (2020). Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36 (2), 403-428.
- Afonso, Almerindo Janela (2022). Esboço Para Uma Reflexão Sobre Avaliação de Políticas (ou o PLANO 21|23 ESCOLA+, como pretexto). In *ELO 29 Professor(es)+* (pp. 61-70). Guimarães: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Albuquerque, Pascoal Diogo & Ferreira, António Gomes & Barreira, Carlos Manuel Folgado (2022). As inspeções/avaliações externas de escolas: efeitos nas instituições escolares descritos em artigos publicados desde 2016. *Revista Educação & Formação*, 7 (1).
- Alferes, Valentim Rodrigues & Barreira, Carlos Folgado & Bidarra, Maria da Graça & Vaz-Rebello, Maria da Piedade (2016). Evolução do Desempenho das Escolas no Quadro da Avaliação Externa. In *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*. Porto: Porto Editora.
- Amado, João (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, José Maria (2005). Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento.

Disponível em <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>

- Barreira, Carlos Folgado & Bidarra, Maria da Graça & Vaz-Rebello, Maria da Piedade (2011). Avaliação Externa de Escolas: do Quadro de Referência aos Resultados e Tendências de um Processo em Curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*, 81-94.
- Bidarra, Maria de Graça & Barreira, Carlos Folgado & Valgôde, Maria Madalena & Vaz-Rebello, Maria Piedade & Alferes, Valentim Rodrigues (2018). Atitudes dos professores face à avaliação de escolas. In *Avaliação em Educação. Indagatio Didactica*, 10 (2), 227-248.
- Bogdan, Robert C. & Biklen, Sari Knopp (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, Luís Miguel & Costa, Estela (2017). Avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 3(3), 685-705.
- Cellard, A. (2008). A Análise Documental. In *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.
- Chaebo, Gemaël & Guimarães, Tomás de Aquino (2014). Zona de Transição dos Paradigmas Funcionalista e Interpretativista. *Revista Desafio Online*, 2 (2), 662-673.
- Correia, Miguel & Figueiredo, Carla & Leite, Carlinda (2019). A avaliação externa de escolas no concelho do Porto (Portugal): Perspetivas de gestores de agrupamentos de escolas. *Revista Administração Educacional*, 10 (2), 67-83.
- Creswell, John (2012). Educational Research: planning, conduction and a evaluating quantitative and qualitative research. Boston: Pearson.
- European Commission & EACEA & Eurydice (2015). Garantia da Qualidade na Educação: Políticas e Abordagens à Avaliação das Escolas na Europa. *Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Fialho, Isabel & Pacheco, José Augusto & Sousa, Joana (2023). Modelo do 3ºciclo da Avaliação Externa das Escolas. In Isabel Fialho *et al.* (coord.) *Avaliação Externa*

das Escolas: Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção (pp. 15-44). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Figueiredo, Carla, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2014). Modelos internacionais de avaliação externa: A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra. Origem, fundamentos e percursos. In José A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual* (pp. 119-146). Porto: Porto Editora.

Figueiredo, Carla & Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2017). Avaliação externa de escolas: do discurso às práticas – uma análise focada em Portugal e em Inglaterra. *Meta: Avaliação*, 9 (25), 1-31.

Figueiredo, Carla & Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2018). Uma tipologia para a compreensão da avaliação de escolas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-25.

Figueiredo, Carla (2024). External school evaluation feedback and school self-evaluation: what feedback is provided? *Research in Educational Administration & Leadership*, 9 (1), 123-164.

Fosnot, Catherine Twomey (2005). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press.

Freitas, Sandra Cidália Araújo (2012). *Avaliação externa de escolas*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Gama, Zacarias (2009). Avaliação educacional: para além da unilateralidade objetivista/subjetivista. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20 (43), 187-200.

Guerra, Miguel Santos (2002). Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas. In José Azevedo (Coord.) *Avaliação das escolas – consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições ASA.

Gonçalves, Diana Heitor & Vaz-Rebello, Maria da Piedade & Bidarra, Maria da Graça & Barreira, Carlos Folgado (2016). Impacto da avaliação externa e da(s) liderança(s) na melhoria do desempenho das escolas: estudo de caso. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Hung, Woei & Moallem, Moallem & Dabbagh, Nada (2019). Social Foundations of Problem Based Learning. In *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning* (pp. 51-79). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

- IGEC (2009). Avaliação externa de escolas - Referentes e instrumentos de trabalho. Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf
- IGEC (2019a). Âmbito, princípios e objetivos. Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf
- IGEC (2019b). Apresentação da Escola. Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Apresent_escola.pdf
- IGEC (2019c). Escala de avaliação. Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Escala_avaliacao.pdf
- IGEC (2022a). Código de Conduta. Instrumentos de Gestão. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Codigo_de_Conducta_vsfinal.pdf
- IGEC (2022b). Metodologia. Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Metodologia_I.pdf
- IGEC (2022c). Organograma 2022. Organogramas. Disponível em <https://www.igec.mec.pt/upload/Organogramas/Organograma2022.pdf>
- IGEC (2023). Quadro de referência. Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf
- Junior, Eduardo Brandão Lima & Oliveira, Guilherme Saramago & Santos, Adriana Cristina Omena dos & Schnekenberg, Guilherme Fernando (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. Cadernos da FUCAMP, 20 (44), 52-66.
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. (1985): Naturalistic Inquiry. London: Sage.
- Maia, Beatriz & Pacheco, José Augusto (2021). Práticas de autoavaliação. Um estudo sobre os relatórios do 3º ciclo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal. *Atas*

do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, XVI, 2312-2321.

Marietto, Márcio Luiz (2016). Participant and non-participant Observation: theoretical contextualization and guide suggestion for methods application. *Iberoamerican Journal of Strategic Management*, 17 (4), 05-18.

Martinho, Maria Helena Silva de Sousa (2007). *A Comunicação na Sala de Aula de Matemática: um Projecto Colaborativo com três Professoras do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Ministério da Educação (2006). Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas. Lisboa: CNE.

Miranda, Helena Maria Cerqueira Gonçalves & Seabra, Filipa & Pacheco, José Augusto (2023). Avaliação externa das escolas, regulação por pares, trabalho colaborativo e qualidade educativa: qual a relação? *Práxis Educativa*, 18, 1-18.

Oliveira, Ana Cristia Barbosa de & Santos, Carlos Alberto Batista dos & Florêncio, Roberto Remígio (2019). Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação. *Revista Científica da Fasete*, 1, 36-50.

Pacheco, José Augusto (2010). Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos. *Seminário Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto*. Universidade do Minho.

Pacheco, José Augusto (2014). Avaliação externa de escolas. Um projeto de investigação. In José A. Pacheco (org.) *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 7-13). Porto: Porto Editora.

Pacheco, José Augusto (2016). Resultados globais do projeto. In Carlos Barreira *et al.* (org.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 263-271). Porto: Porto Editora.

Pacheco, José Augusto & Fialho, Isabel & Barreira, Carlos & Seabra, Filipa (2023). Percepções de atores políticos, inspetivos e avaliativos (inspetores e preitos externos) sobre a Avaliação Externa das Escolas como política, procedimento e experiência. In Isabel Fialho *et al.* (coord.) *Avaliação Externa das Escolas*:

Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção (pp. 45-88). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Pinto, Ana Luísa Sousa (2014). *Grupos/Equipas de Trabalho: Desenvolvimento, Gestão do Conhecimento e Eficácia*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Sá, Virgínio (2018). Avaliação institucional de escolas de Educação Básica em Portugal: políticas, processos e práticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação*, 26 (100), 801-821.

Sampaio, Marta & Figueiredo, Carla & Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: convergências e tendências de ação. In Carlos Barreira; Maria da Graça Bidarra & Maria da Piedade Vaz-Rebello (Org.). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 37-54). Porto: Porto Editora

Silva, Eugénio Alves da (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, 77-99.

Sobrinho, José Dias (2008). Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com Valor de Formação. *Avaliação*, 13 (1), 193-207.

Sousa, Joana & Costa, Natália & Marques, Micaela & Pacheco, José Augusto (2016). Avaliação Externa de Escolas: Um metaestudo. *Revista educação sociedade & culturas*, 53-72.

Sousa, Joana Raquel Faria & Pacheco, José Augusto (2018). Perceções dos docentes sobre a avaliação externa das escolas em Portugal. *Roteiro*, 43 (1), 237-258.

Sousa, Joana & Pacheco, José Augusto (2019). Avaliação Externa das Escolas: Lógicas Políticas de Avaliação Institucional. *Estudos em Avaliação Educacional*, 30 (74), 536-556.

Stufflebeam, Daniel (2003). Institutionalizing evaluation in schools. In *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 775-805). Dordrecht: Springer.

Veloso, Luísa & Abrantes, Pedro & Craveiro, Daniela (2011). A avaliação externa das escolas como processo social. *Educação, Sociedade e Culturas*, (33), 69-88.

Legislação:

Decreto-Lei nº 540/79, de 31 de dezembro [Cria no Ministério da Educação a Inspeção-Geral do Ensino e converte a Inspeção-Geral do Ensino Particular em Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo].

Lei nº 46/86, de 14 de outubro [Lei de Bases do Sistema Educativo].

Decreto-Lei nº 304/91, de 16 de agosto [Aprova a orgânica da Inspeção-Geral de Educação].

Decreto-Lei nº 140/93, de 26 de abril [Estabelece a orgânica da Inspeção-Geral da Educação de acordo com a reestruturação orgânica do Ministério da Educação, operada pelo Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de abril].

Decreto-Lei nº 271/95, de 23 de outubro [Aprova a lei orgânica da Inspeção-Geral da Educação].

Lei nº 18/96, de 20 de junho [Alteração, por ratificação, do Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro].

Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro [Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)].

Decreto-Lei nº 149/2003, de 11 de julho [Aprova a orgânica da Inspeção-Geral da Ciência e do Ensino Superior].

Despacho conjunto nº 370/2006, de 5 de abril [Cria um grupo de trabalho com a atribuição de definir os referenciais para a autoavaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário].

Decreto Regulamentar nº 81-B/2007, de 31 de julho [Aprova a orgânica da Inspeção-Geral da Educação].

Decreto Regulamentar nº 81-C/2007, de 31 de agosto [Aprova a orgânica da Inspeção-Geral do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior].

Despacho nº 28692/2007, de 19 de dezembro [Determina a designação de peritos para integrarem as equipas de avaliação, a constituir no âmbito da inspeção-geral de educação, no ano escolar de 2007-2008]

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril [Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário].

Parecer nº 5/2008 do Conselho Nacional de Educação [Parecer sobre a avaliação externa das escolas].

Decreto-Lei nº 170/2009, de 3 de agosto [Estabelece o regime da carreira especial de inspeção, procedendo à transição dos trabalhadores integrados nos corpos e carreiras de regime especial das inspeções-gerais].

Parecer nº 3/2010 do Conselho Nacional de Educação [Parecer sobre a avaliação externa das escolas (2007-2009)].

Recomendação n.º 1/201 do Conselho Nacional de Educação, de 7 de janeiro [Recomendação sobre Avaliação das Escolas].

Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro [Aprova a orgânica da Inspeção-Geral do Ministério da Educação e Ciência].

Regulamento nº 189/2013, de 6 de maio [Estabelece o procedimento de inspeção da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), nele se compreendendo os atos e formalidades, bem como os princípios e regras aplicáveis à sua atividade].

Aviso nº 15692/2018, de 31 de outubro [Aviso de abertura de concurso para 24 inspetores da carreira especial de inspeção].

Apêndices

Apêndice 1 – Relatório Final de Avaliação Externa: Escola A



RELATÓRIO ESCOLA A
PORTO

AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS 2023-2024

Área Territorial de Inspeção do Norte

1. Introdução

A [Lei n.º 31/2002](#), de 20 de dezembro, alterada pelo Art.º 182 da [Lei n.º 66-B/2012](#), de 31 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no âmbito do qual se realizaram, até à data, dois ciclos de *Avaliação Externa das Escolas*, o primeiro entre 2006-2007 e 2010-2011 e o segundo entre 2011-2012 e 2016-2017.

No ano letivo 2018-2019 iniciou-se o terceiro ciclo da *Avaliação Externa das Escolas*.

O presente relatório expressa os resultados da avaliação externa da **Escola A**, Porto, realizada pela equipa de avaliadores com recurso a uma metodologia que inclui a observação da prática educativa e letiva, efetuada nos dias **18 e 19 de janeiro de 2024**, a análise dos documentos estruturantes, dos dados estatísticos oficiais e das respostas aos questionários de satisfação aplicados a alunos, docentes e não docentes e pais/encarregados de educação, bem como a visita às instalações e entrevistas a elementos da comunidade educativa, realizadas entre os dias **22 e 25 de janeiro de 2024**.

A equipa de avaliação externa visitou e realizou a *observação da prática educativa e letiva* a **Escola A1** e a **Escola Básica e Secundária A2**.

Escala de avaliação

Níveis de classificação dos quatro domínios

Excelente: *predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo práticas inovadoras e resultados notáveis. Não existem áreas que carecem de melhorias significativas. Tanto as práticas inovadoras como os resultados notáveis são generalizados e sustentados.*

Muito bom: *predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo boas práticas e resultados notáveis. Tanto as boas práticas como os resultados notáveis são generalizados.*

Bom: *os pontos fortes sobrepõem-se significativamente aos pontos fracos, na maioria dos campos de análise. Os resultados são positivos na maioria dos indicadores, mas existem ainda áreas significativas de melhoria.*

Suficiente: *os pontos fortes sobrepõem-se aos pontos fracos, na maioria dos campos de análise, mas a ação ainda não é generalizada, nem sustentada. Os resultados são positivos na maioria dos indicadores, mas existem ainda lacunas importantes e a melhoria nos últimos anos não é evidente.*

Insuficiente: *os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes ou existem áreas importantes que carecem de melhorias urgentes. Os resultados são globalmente negativos e não revelam uma tendência de melhoria consistente.*

O relatório apresentado no âmbito da **Avaliação Externa das Escolas 2023-2024** está disponível na [página da IGEC](#).

2. Quadro resumo das classificações

DOMÍNIO	CLASSIFICAÇÃO
Autoavaliação	Suficiente
Liderança e gestão	Bom
Prestação do serviço educativo	Bom
Resultados	Bom

3. Pontos fortes

DOMÍNIO	PONTOS FORTES
Autoavaliação	▪ Procedimentos de acompanhamento, análise e reflexão dos resultados académicos, com impacto na ação pedagógica. ▪ Monitorização da ação de diferentes estruturas e órgãos projetos do agrupamento.
Liderança e gestão	▪ Valorização das lideranças intermédias, nomeadamente dos diretores de turma, e do impacto da sua ação na prática letiva. ▪ Parcerias criteriosamente selecionadas e projetos desenvolvidos com diversas entidades da comunidade local, que promovem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e desenvolvem a prática de uma cidadania ativa. ▪ Ambiente escolar acolhedor e desafiador das aprendizagens.
Prestação do serviço educativo	▪ Diversidade de projetos, clubes e atividades que promovem a participação cívica e responsável dos alunos na comunidade educativa, apoiando o bem-estar pessoal e social e o respeito pela diversidade. ▪ Articulação curricular horizontal e trabalho colaborativo potenciado pela criação de equipas pedagógicas. ▪ Envolvimento ativo e sistemático dos encarregados de educação na vida escolar e no acompanhamento do percurso dos alunos.
Resultados	▪ Impacto positivo da escolaridade no percurso dos alunos, em linha com as expectativas dos próprios alunos e encarregados de educação. ▪ Reconhecimento da comunidade pelo impacto positivo da ação do Agrupamento.

4. Áreas de melhoria

DOMÍNIO	ÁREAS DE MELHORIA
Autoavaliação	▪ Desenvolvimento e consolidação do processo de autoavaliação, nomeadamente a nível do seu planeamento estratégico, em torno da centralidade do processo de ensino e aprendizagem e com impacto nas práticas letivas e educativas, através da sugestão e sustentação de ações de melhoria, agregando as restantes práticas de monitorização já existentes; ▪ Participação e auscultação de toda a comunidade educativa no processo de autoavaliação e desenvolvimento de estratégias para uma devolução ativa dos seus resultados à comunidade.
Liderança e gestão	▪ Coerência e articulação entre os vários documentos orientadores das práticas do Agrupamento, com explicitação dos objetivos, metas e estratégias e das opções curriculares. ▪ Valorização e promoção do envolvimento dos alunos na vida da escola, tanto através da sua auscultação como na atribuição de responsabilidades no processo de tomadas de decisão que lhes concernem.
Prestação do serviço educativo	▪ Desenvolvimento de ações de articulação curricular vertical entre os diferentes níveis e ciclos de ensino e de mecanismos de acompanhamento e regulação entre pares, favorecendo continuamente a melhoria das práticas educativa e letiva, o desenvolvimento profissional e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. ▪ Consolidação de medidas de flexibilização curricular e diferenciação pedagógica e diversificação de modalidades de trabalho dos alunos em contexto de sala de aula. ▪ Enfoque na avaliação formativa das aprendizagens.
Resultados	▪ Maior participação dos alunos na vida da escola, sobretudo pelo seu envolvimento nos processos de tomada de decisão. ▪ Desenvolvimento de estratégias diversificadas para a gestão de incidentes disciplinares, envolvendo os alunos na construção de normas e códigos de conduta.

5. Juízos avaliativos

5.1 – Autoavaliação

Desenvolvimento

O Agrupamento tem desenvolvido um processo de análise dos resultados académicos, de frequência trimestral, em conjunto com outras práticas de monitorização do funcionamento de estruturas, como é o caso da equipa responsável pelo Plano de Ação de Desenvolvimento Digital da Escola, da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação

Inclusiva e de alguns projetos desenvolvidos pelo Agrupamento. No entanto, não se verifica, ainda, um processo concertado e abrangente de autoavaliação, que articule as várias iniciativas na construção de um olhar global sobre o Agrupamento.

O processo de autoavaliação não apresenta, ainda, um planeamento estratégico estruturado, com centralidade no processo de ensino e aprendizagem e auscultando todos os atores educativos. Atualmente, a equipa de autoavaliação é composta apenas por docentes, não se encontrando garantida a representatividade de outros elementos da comunidade escolar como alunos, trabalhadores não docentes e pais/encarregados de educação.

A divulgação das conclusões do processo de autoavaliação concretiza-se pelo envio do relatório à diretora e diferentes estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, não se observando estratégias de divulgação mais abrangentes junto da comunidade educativa, capaz de promover processos de reflexão conjunta, com vista a delinear um plano de melhoria. Destaca-se, como ponto positivo, a monitorização das medidas do Plano Conjunto de Ação Estratégica de Promoção do Sucesso Escolar, do Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (DPSC), bem como de outras ações desenvolvidas no âmbito do Plano 23/24 Escola+, previstas de se realizar neste ano letivo.

Consistência e impacto

O processo de recolha de dados para a realização da autoavaliação é, ainda, pouco abrangente, não incluindo a participação de todos os atores educativos. Não foram observadas ações de melhoria implementadas diretamente na sequência da autoavaliação do Agrupamento, nem foram apresentadas sugestões claras de melhoria no último relatório de autoavaliação produzido.

Apesar de se reconhecerem algumas melhorias a nível da formação de turmas e adequação das medidas de suporte à aprendizagem para uma educação inclusiva como resultado da prática de autoavaliação, o seu impacto é, ainda, limitado, fruto da carência de consistência do processo avaliativo e de articulação entre os vários processos de monitorização das diferentes estruturas, em conjunto com uma divulgação restrita dos seus resultados a alguns membros da comunidade educativa.

5.2 – Liderança e gestão

Visão e estratégia

Os documentos estruturantes, orientadores da ação do Agrupamento, apresentam fragilidades ao nível da coerência interna, da definição de objetivos, metas e estratégias concretas e sustentadas, passíveis de serem monitorizadas e avaliadas, não se encontrando articulados adequadamente entre si. Ainda assim, a visão que sustenta a ação do Agrupamento é clara e reflete-se nas tomadas de decisão. A divulgação dos documentos orientadores faz-se, sobretudo, pela sua disponibilização na página eletrónica do Agrupamento, não tendo sido observadas outras estratégias que assegurassem uma divulgação ampla a toda a comunidade educativa.

Destaca-se, como ponto positivo, as referências que são feitas nestes documentos ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, como referencial orientador da ação educativa e o envolvimento de alunos e encarregados de educação na construção e desenvolvimento do Plano Anual de Atividades, que contempla atividades de iniciativa dos vários departamentos curriculares e dos estabelecimentos de ensino pertencentes ao Agrupamento.

Liderança

Os atores educativos revelam-se globalmente motivados e empenhados em participar na vida da escola, ainda que tal não seja muito evidente junto dos trabalhadores não docentes. Destaca-se, positivamente, o facto das lideranças intermédias trabalharem com autonomia e sentirem que a sua posição é valorizada.

O Agrupamento estabelece inúmeras parcerias e desenvolve variados projetos com diferentes organismos e instituições, nomeadamente a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, serviços e estruturas públicas e privadas, associações, empresas, estabelecimentos de ensino superior e instituições artísticas, culturais e científicas, que mobilizam diversos recursos e fomentam a promoção da qualidade das aprendizagens e a prática da cidadania ativa.

Gestão

O processo de constituição e gestão de turmas obedece a critérios pedagógicos que constam em anexo ao projeto educativo, seguindo os princípios da heterogeneidade na sua formação e da continuidade e estabilidade dos grupos formados.

O regulamento interno define a tipologia de comportamentos passíveis de aplicação de medidas corretivas ou sancionatórias e os critérios para a sua aplicação, cuja ampla divulgação pelos diferentes agentes educativos, com o objetivo de potenciar a consistência da sua aplicação e possibilitar a análise dos resultados da aplicação destas medidas, não está, ainda, consolidada.

O ambiente escolar é, de modo global, socialmente acolhedor e seguro, caracterizado por uma boa relação entre alunos, docentes e trabalhadores não docentes, assente em relações de proximidade e confiança. Apesar de este ser um ambiente desafiador da aprendizagem, esta cultura revela alguma pressão sentida por parte dos alunos para a obtenção de resultados académicos excecionais.

A distribuição de serviço docente e não docente tem em consideração o perfil dos profissionais, sendo um reflexo da preocupação com as necessidades dos alunos e com potencializar as competências dos profissionais, embora estes não sejam auscultados neste processo. A formação contínua destes profissionais é uma prática promovida pelo Agrupamento que, para além da oferta formativa do Centro de Formação de Associação das Escolas, desenvolve iniciativas de formação por meio de recursos internos, nomeadamente no âmbito do relacionamento interpessoal, da gestão de conflitos e da capacitação digital, como o uso de plataformas de comunicação interna e *excel*.

A afetação dos recursos materiais de âmbito tecnológico e experimental é feito em consonância com as necessidades dos alunos, o desenvolvimento das suas aprendizagens e as opções curriculares do Agrupamento. Apesar desta disponibilização de meios, não se encontra assegurada a monitorização geral e a avaliação das opções tomadas.

A comunicação entre diretores de turma ou professores titulares, alunos e encarregados de educação faz-se com recurso ao correio eletrónico e a plataformas digitais, revelando-se, de um modo geral, eficaz. Registam-se, contudo, evidências que apelam ao reforço dos canais de comunicação internos com o pessoal não docente. Destaca-se positivamente o jornal do Agrupamento, que partilha com a comunidade educativa os variados acontecimentos da vida escolar do Agrupamento.

5.3 – Prestação do serviço educativo

Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos

Verifica-se a importância atribuída a práticas responsáveis por parte dos alunos, motivando a sua assiduidade, pontualidade e a uma atitude de resiliência, para além da cultura instaurada de excelência, que promove constantemente a melhoria do desempenho escolar, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, em conjunto com os vários projetos e atividades do Agrupamento orientados para este propósito.

Para além da ação do gabinete pedagógico-disciplinar, espaço complementar de apoio destinado a prevenir atos de indisciplina em ambiente escolar, estão implementadas tutorias a alunos com base em propostas dos conselhos de turma. São, ainda, desenvolvidas atividades no âmbito da prevenção de risco e educação para a saúde com o apoio de entidades parceiras.

O serviço de psicologia e orientação apoia os alunos dos 9.º ano e do 12.º anos de escolaridade na definição do seu percurso escolar e académico e na sua orientação profissional, complementado a sua ação com outras iniciativas, embora ainda não regulares, como a divulgação da oferta educativa e formativa de instituições de ensino superior e ensino profissional.

Oferta educativa e gestão curricular

A oferta educativa do Agrupamento engloba todos os graus de ensino, desde o 1.º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, nomeadamente de cursos científico-humanísticos, respondendo às necessidades da comunidade, onde o objetivo primordial é o prosseguimento dos estudos no ensino superior, para além de oferecer, ainda, o ensino articulado em música. São desenvolvidos, também, diversos projetos e atividades de enriquecimento curricular no âmbito das artes, das ciências naturais e das ciências sociais, abrangendo, assim, diferentes dimensões educativas.

As evidências de inovação curricular e pedagógica são, ainda, escassas, ocorrendo por iniciativa individual de alguns docentes e não de uma cultura generalizada do

Agrupamento. A articulação curricular horizontal ocorre a nível dos departamentos, dos grupos disciplinares e das equipas pedagógicas, que dispõem de tempo semanal para a partilha de informação, desenvolvimento de estratégias e planificação de práticas interdisciplinares. Contudo, não está, ainda, consolidada uma cultura de articulação curricular vertical.

A aplicação da estratégia de educação para a cidadania é feita de modo transversal às diversas áreas do currículo, ainda que a responsabilidade pelo seu desenvolvimento seja atribuída a um docente de uma disciplina específica, em cada ano de escolaridade.

Ensino, aprendizagem e avaliação

Verificam-se estratégias de ensino e aprendizagem com vista ao desenvolvimento da autonomia e espírito crítico dos alunos, ainda que prevaleçam estratégias pedagógicas de carácter mais tradicional. Contudo, destaca-se a existência de algumas atividades experimentais, nas quais os alunos manipulam os materiais e desenvolvem as experiências, para além de estratégias de manutenção de um bom ambiente de sala de aula, propício à aprendizagem, com diálogo constante e abertura para o questionamento e esclarecimentos de dúvidas.

É evidente a existência de uma cultura de promoção da excelência escolar, reconhecida pela globalidade da comunidade educativa. Foram definidas algumas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para alunos que apresentam dificuldades, nomeadamente uma sala de estudo de frequência livre. O Agrupamento possui, ainda, um centro de apoio à aprendizagem para casos-problema identificados, embora não se encontre otimizada a sua utilização pela generalidade dos alunos, enquanto polo agregador de recursos e meios em prol de uma educação inclusiva. Além disso, não é ainda evidente o desenvolvimento de medidas de diferenciação pedagógica.

A avaliação das aprendizagens apresenta uma tendência maioritariamente sumativa. A avaliação formativa é, ainda, uma prática não consolidada nem generalizada, com impacto na orientação e reajuste das estratégias de ensino e aprendizagem. Não obstante, verifica-se a triangulação de informação, por via da discussão dos resultados dos alunos em conselhos de turma, que garante uma maior fiabilidade do processo avaliativo.

O Agrupamento dispõe de recursos educativos diversificados, designadamente bibliotecas escolares, laboratórios para atividades experimentais, espaços para atividades desportivas e artísticas e salas de aula tecnologicamente equipadas, para além dos recursos mobilizados pelos seus parceiros, como as instalações de um clube de futebol local. Embora as boas condições destes recursos e da possibilidade de enriquecer a aprendizagem por meio de dinâmicas pedagógicas estimulantes, a sua rentabilização ainda não se verifica consolidada.

O envolvimento das famílias na vida escolar é notável, tendo os encarregados de educação uma participação muito ativa no processo educativo dos seus educandos, bem como nos órgãos e estruturas do Agrupamento onde se encontram representados, apesar desta participação ser resultante, sobretudo, da sua própria iniciativa.

Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva

Não se verificou a existência de mecanismos de regulação entre pares e/ou pelas lideranças em contexto de sala de aula, que permitam um maior acompanhamento da prática letiva e desenvolvimento de outras metodologias de ensino e aprendizagem, apoiadas numa reflexão conjunta, com vista ao desenvolvimento profissional dos docentes. Os mecanismos de regulação pelas lideranças intermédias incidem, sobretudo, na análise dos resultados da avaliação das aprendizagens.

5.4 Resultados

Resultados académicos

Durante o triénio 2018-2019 a 2020-2021, a percentagem de alunos do Agrupamento que concluíram o 1.º ciclo em quatro anos apresentou oscilações, encontrando-se acima da média nacional quando comparada com os alunos do país com perfil semelhante, no primeiro e no último ano do triénio. No ano letivo 2019-2020, situou-se um ponto percentual abaixo da média nacional (92% e 93%, respetivamente). Para os alunos do 2.º ciclo, esta percentagem encontra-se abaixo da média nacional, contraponto com os alunos do 3.º ciclo, que apresentam resultados superiores para este triénio. No caso do ensino secundário, este indicador demonstra resultados instáveis, observando-se uma percentagem igual para o ano letivo 2018-2019, acima no ano letivo 2019-2020 e abaixo no ano letivo seguinte.

Os resultados dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, considerando a percentagem de alunos com apoio da Ação Social Escolar (ASE) que concluíram os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico dentro do tempo de duração do respetivo ciclo, tem vindo a baixar, sendo que o indicador de equidade encontra-se, nos últimos anos, abaixo da média nacional no 2º ciclo e em linha no 3º ciclo, apresentando uma tendência decrescente desde o início deste triénio. No ensino secundário, a percentagem de alunos com apoio da ASE que concluem os cursos científico-humanísticos em três anos tem oscilado entre os anos 2018-2021, estando, no último ano, consideravelmente abaixo da média nacional, num contexto de constituição de turmas com assimetrias em termos de % de alunos com ASE relevantes.

Resultados sociais

A participação dos alunos na vida da escola é, ainda, limitada, sobretudo no que refere a tomadas de decisão que diretamente lhes concernem, apesar de estarem representados no conselho geral, de existir uma Associação de Estudantes e que sejam realizadas duas assembleias anuais onde a diretora ausculta os delegados de turma que trazem sugestões de melhoria. O Plano Anual de Atividades integra algumas propostas da Associação de Estudantes.

Os incidentes disciplinares são mediados pelos docentes presentes no gabinete pedagógico-disciplinar, em ação articulada com a diretora e com os diretores de turma, tendo-se registado um aumento da percentagem de incidentes disciplinares nos últimos anos. Verificou-se algum descontentamento por parte de encarregados de educação,

docentes e alunos relativamente ao modo como são geridos os incidentes disciplinares, para além de não se encontrarem evidências do envolvimento dos alunos no processo de construção de normas e códigos de conduta.

O Agrupamento desenvolve vários projetos no âmbito da prática de uma cidadania ativa, onde os alunos são envolvidos em ações de trabalho voluntário, solidariedade, apoio à inclusão e participação democrática, de que se destaca: um projeto de solidariedade, que existe no Agrupamento há, pelo menos, 20 anos e é uma das suas marcas identitárias; Projetos da *Junior Achievement Portugal* para a educação financeira e empreendedorismo; o Parlamento dos Jovens e uma nova iniciativa, em que o Agrupamento está a dar os primeiros passos - Escola Embaixadora do Parlamento Europeu.

Em consonância com as expectativas dos alunos e das respetivas famílias, o impacto da escolaridade no percurso dos alunos salienta-se, sobretudo, pelo número de alunos que prossegue estudos superiores. Assim, no ano letivo 2021-2022, dos alunos que concluíram o ensino secundário, ingressaram no ensino superior, na 1.ª fase de candidatura, 74% dos alunos candidatos, dos quais 42% ficaram colocados na primeira opção. Já no ano letivo 2022-2023, ingressaram nesta fase 77% dos alunos candidatos, dos quais 54% ficaram colocados na primeira opção.

Reconhecimento da comunidade

De modo global, a comunidade educativa revela-se satisfeita com a ação educativa do Agrupamento, evidenciada no gosto manifestado por dela fazerem parte e, ainda, pelo reconhecimento da segurança e pelo ambiente escolar acolhedor. O Agrupamento é, assumidamente, um agente ativo na participação e desenvolvimento da comunidade local, quer pela via académica, quer pelas atividades que desenvolve, salientando-se a disponibilização de espaços e equipamentos do Agrupamento para atividades de comunidade.

São atribuídos três prémios anualmente com o intuito de valorizar o esforço e os resultados obtidos pelos alunos, não só a nível académico, mas também social, sendo eles: o Prémio de Excelência, aos alunos com melhores resultados escolares; o Prémio de Progressão Escolar, aos alunos que revelem ter progredido mais entre o primeiro e terceiro períodos; e o um outro Prémio criado no Agrupamento, que reconhece os alunos pelo seu envolvimento em projetos e atividades desenvolvidas em contexto escolar.

6. Proposta de avaliação intercalar

[...]

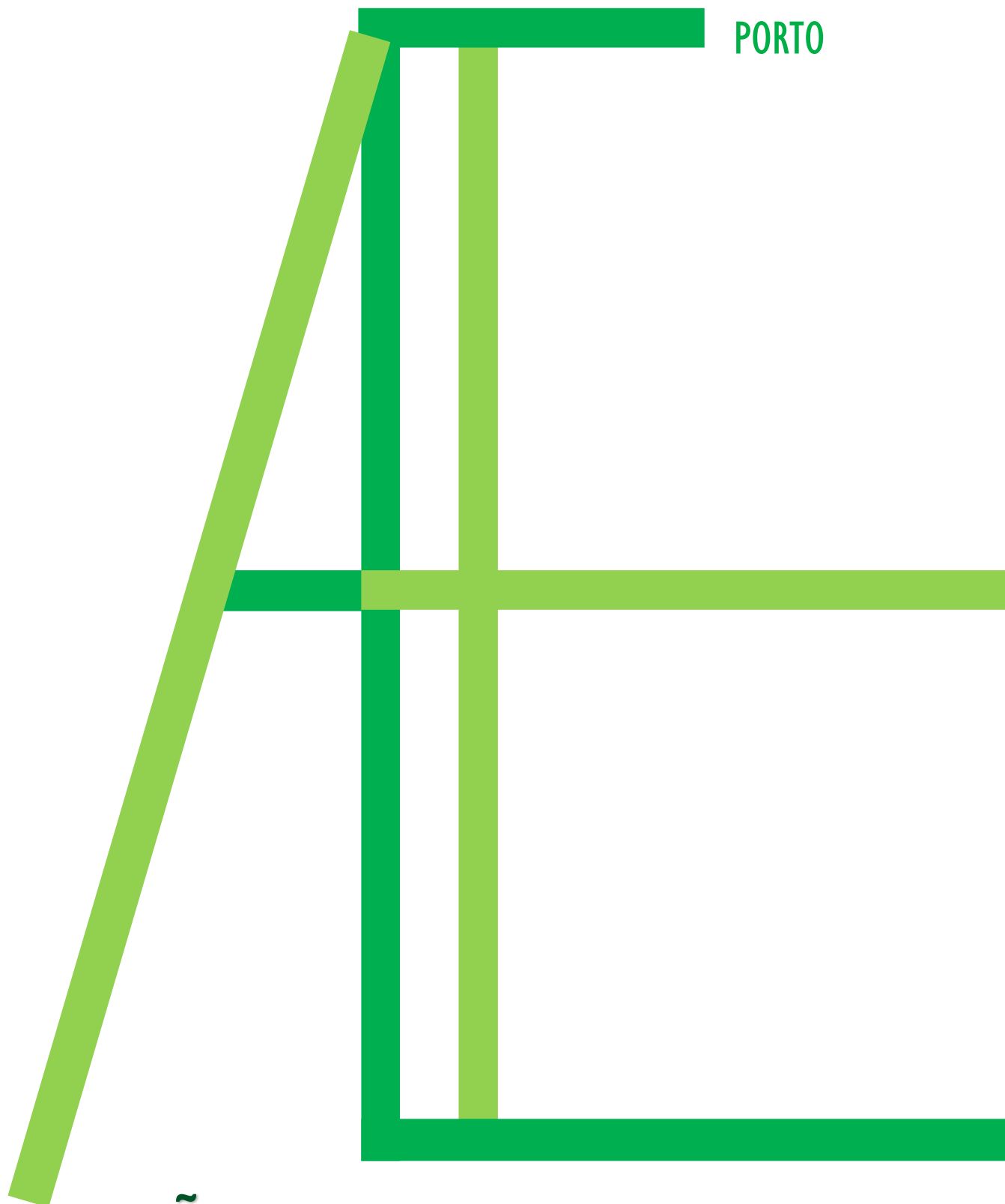
Data: [...]

A Equipa de Avaliação Externa: [...]

Apêndice 2 – Relatório Final de Avaliação Externa: Escola B



ESCOLA B
PORTO



AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS 2023-2024

1. Introdução

A [Lei n.º 31/2002](#), de 20 de dezembro, alterada pelo Art.º 182 da [Lei n.º 66-B/2012](#), de 31 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no âmbito do qual se realizaram, até à data, dois ciclos de *Avaliação Externa das Escolas*, o primeiro entre 2006-2007 e 2010-2011 e o segundo entre 2011-2012 e 2016-2017.

No ano letivo 2018-2019 iniciou-se o terceiro ciclo da *Avaliação Externa das Escolas*.

O presente relatório expressa os resultados da avaliação externa da **Escola B**, realizada pela equipa de avaliadores com recurso a uma metodologia que inclui a observação da prática educativa e letiva, efetuada nos dias **22 e 23 de fevereiro de 2024**, a análise dos documentos estruturantes, dos dados estatísticos oficiais e das respostas aos questionários de satisfação aplicados a alunos, docentes e não docentes e pais/encarregados de educação, bem como a visita às instalações e entrevistas a elementos da comunidade educativa, realizadas entre os dias **26 e 29 de fevereiro de 2024**.

A equipa de avaliação externa visitou e realizou a observação da prática educativa e letiva **nas Escolas B1, B2, B3, B4 e B5**.

Escala de avaliação

Níveis de classificação dos quatro domínios

Excelente: *predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo práticas inovadoras e resultados notáveis. Não existem áreas que carecem de melhorias significativas. Tanto as práticas inovadoras como os resultados notáveis são generalizados e sustentados.*

Muito bom: *predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo boas práticas e resultados notáveis. Tanto as boas práticas como os resultados notáveis são generalizados.*

Bom: *os pontos fortes sobrepõem-se significativamente aos pontos fracos, na maioria dos campos de análise. Os resultados são positivos na maioria dos indicadores, mas existem ainda áreas significativas de melhoria.*

Suficiente: *os pontos fortes sobrepõem-se aos pontos fracos, na maioria dos campos de análise, mas a ação ainda não é generalizada, nem sustentada. Os resultados são positivos na maioria dos indicadores, mas existem ainda lacunas importantes e a melhoria nos últimos anos não é evidente.*

Insuficiente: *os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes ou existem áreas importantes que carecem de melhorias urgentes. Os resultados são globalmente negativos e não revelam uma tendência de melhoria consistente.*

O relatório apresentado no âmbito da **Avaliação Externa das Escolas 2023-2024** está disponível na [página da IGEC](#).

2. Quadro resumo das classificações

DOMÍNIO	CLASSIFICAÇÃO
Autoavaliação	Suficiente
Liderança e gestão	Bom
Prestação do serviço educativo	Bom
Resultados	Bom

3. Pontos fortes

DOMÍNIO	PONTOS FORTES
Autoavaliação	▪ Acompanhamento, análise e reflexão dos resultados académicos, com impacto no planeamento e na ação pedagógica; ▪ Monitorização individual da ação de diferentes estruturas e órgãos do Agrupamento, bem como de projetos desenvolvidos.
Liderança e gestão	▪ Valorização das lideranças intermédias, com responsabilidades claras e autonomia na gestão da sua ação; ▪ Parcerias estabelecidas relevantes e desenvolvimento de projetos que respondem às necessidades da comunidade; ▪ Gestão de recursos humanos orientada para o bem-estar da comunidade educativa e promoção da formação contínua dos profissionais.
Prestação do serviço educativo	▪ Disponibilização de uma oferta educativa que responde às necessidades da comunidade envolvente; ▪ Promoção do desenvolvimento pessoal e bem-estar de todas as crianças e alunos; ▪ Monitorização regular dos alunos com dificuldades de aprendizagem, com enfoque naqueles com medidas seletivas e adicionais e desenvolvimento de estratégias para a superação das suas dificuldades específicas.
Resultados	▪ Sucesso académico acima da média nacional na globalidade dos ciclos de ensino, com tendência ascendente e taxas de retenção perto dos 0% ▪ Desenvolvimento de projetos com forte cariz solidário, nomeadamente no âmbito da sustentabilidade ambiental e na área da saúde; ▪ Reconhecimento externo da ação ativa e impacto positivo do Agrupamento na comunidade envolvente.

4. Áreas de melhoria

DOMÍNIO	ÁREAS DE MELHORIA
Autoavaliação	▪ Desenvolvimento e consolidação do processo de autoavaliação sistemático, tanto a nível de planeamento estratégico como de recolha de dados, em torno da centralidade do processo de ensino e aprendizagem e com impacto nas práticas letivas e educativas, articulando com as restantes práticas de monitorização já existentes; ▪ Participação e auscultação de toda a comunidade educativa no processo de autoavaliação e desenvolvimento de estratégias para a devolução dos seus resultados à comunidade.
Liderança e gestão	▪ Documentos estruturantes da ação educativa do Agrupamento orientados de acordo com o Perfil de Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, com opções educativas sustentadas, possíveis de monitorizar; ▪ Monitorização da distribuição de recursos, quer humanos quer materiais, para promover a sua efetiva rentabilização.
Prestação do serviço educativo	▪ Desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que permitam o desenvolvimento de competências complexas, em consonância com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; ▪ Monitorização dos recursos educativos com vista à sua rentabilização; ▪ Promoção do envolvimento das famílias na vida da escola e nos processos de tomada de decisão que envolvem os seus educandos.
Resultados	▪ Promoção da participação ativa dos alunos na vida da escola, incluindo a atribuição de responsabilidades e envolvimento nos processos de tomada de decisão. ▪ Desenvolvimento de estratégias diversificadas para a gestão de incidentes disciplinares, adaptadas aos diversos tipos de ocorrências.

5. Juízos avaliativos

5.1 – Autoavaliação

Desenvolvimento

O Agrupamento tem desenvolvido um processo de acompanhamento, análise e reflexão dos resultados académicos, que se reflete no planeamento e na ação pedagógica, com enfoque principal no 2º e no 3º Ciclo, nomeadamente através da mobilização de recursos para a criação de turmas dinâmicas e reforço semanal às disciplinas de Matemática, Português e Inglês, em conjunto com outras iniciativas, tal como os projetos no âmbito da leitura e oralidade. Destaca-se ainda, positivamente, práticas de monitorização

individuais da ação de diferentes estruturas e órgãos do Agrupamento, bem como de projetos desenvolvidos. Contudo, não se verifica, ainda, um processo concertado e abrangente de autoavaliação, com um planeamento estratégico estruturado e que articule as várias iniciativas na construção de um olhar global sobre o Agrupamento.

A equipa de autoavaliação é composta apenas por docentes, não existindo, deste modo, uma total representatividade de todos elementos da comunidade educativa. Ademais, não se observam evidências de que alunos, pessoal não docente e pais/encarregados de educação sejam auscultados no processo de autoavaliação do Agrupamento, nem são claras as estratégias utilizadas para a divulgação os seus resultados junto da comunidade educativa.

Consistência e impacto

O processo de recolha de dados engloba, ainda, práticas informais de partilha de informação, fundamentadas em perceções do pessoal docente, com pouco recurso a instrumentos formais para a recolha de dados, tanto nas diversas práticas de autoavaliação, como na monitorização das ações de melhoria implementadas na sua sequência.

Dado o enfoque da autoavaliação deste Agrupamento nos resultados académicos, as melhorias reconhecidas, sobretudo ao nível da educação inclusiva, formação continua dos profissionais e constituição de turmas, resultam, na sua maioria, da monitorização individual das diversas práticas educativas, não sendo uma clara evidência do impacto do processo de autoavaliação como um todo.

5.2 – Liderança e gestão

Visão e estratégia

A apresentação de uma visão estratégica clara e orientadora da ação global do Agrupamento não é evidente nos documentos estruturantes, ainda que sejam apresentados objetivos e metas a atingir consoante eixos de atuação definidos. Também não se encontram referências ao Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória nem se verifica a articulação do mesmo com a ação que o Agrupamento pretende desenvolver.

A divulgação destes documentos faz-se, sobretudo, pela sua disponibilização na página de internet do Agrupamento e são apresentados aos pais/encarregados de educação no início do ano letivo, em reunião com os diretores de turma. O processo de construção destes documentos envolve, apenas, a participação do pessoal docente. Além disso, não se verificam propostas de alunos e de pais/encarregados de educação no Plano Anual de Atividades (PAA).

Verifica-se uma tentativa de articulação entre os documentos orientadores da ação do Agrupamento por meio dos eixos estratégicos estabelecidos, embora as opções curriculares e pedagógicas tomadas para a concretização das metas estabelecidas não sejam justificadas, pelo que não é possível aferir a sua concretização e relevância. O Projeto Educativo apresenta, ainda, algumas incoerências entre os pontos fracos

identificados e as necessidades da comunidade reconhecidas com os eixos de atuação definidos e os objetivos a atingir, não se relacionando na sua totalidade.

Liderança

O corpo profissional, seja pessoal docente como pessoal não docente, revela-se motivado e satisfeito com a sua participação e envolvimento nas práticas desenvolvidas pelo Agrupamento. Existe uma valorização das lideranças intermédias, onde os coordenadores e diretores de turma são auscultados e colaboram no processo de tomada de decisão. Observa-se uma direção que confia nas suas lideranças intermédias, dando-lhes autonomia na gestão do seu dia-a-dia na escola.

O Agrupamento possui diversas parcerias às quais recorre para o desenvolvimento de projetos, entre as quais se destacam positivamente os Bombeiros Voluntários, a Associação Alzheimer Portugal e o Hospital da área geográfica, que colaboram em projetos desenvolvidos na área da saúde, respondendo, desta forma, a uma das necessidades da comunidade local identificada no Projeto Educativo; o Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP) no desenvolvimento do projeto que visa promover a opção por áreas de engenharia no prosseguimento dos estudos; e a parceria estabelecida com uma escola situada nos Açores, para o desenvolvimento de práticas de intercâmbio.

Gestão

O processo de constituição e gestão de turmas obedece a critérios pedagógicos que constam no Regulamento Interno, seguindo os princípios da heterogeneidade na sua formação e levando em consideração fatores como o número total de alunos por turma, número de alunos com medidas de apoio à aprendizagem e número de alunos repetentes, privilegiando a manutenção dos alunos na mesma turma, prezando a continuidade e estabilidade dos grupos formados.

No Regulamento Interno do Agrupamento podem ser consultadas as medidas corretivas e sancionatórias possíveis de serem aplicadas, contudo, não é explicitado os critérios de aplicação de cada uma delas, nem a identificação de situações em que se justificaria a atribuição de alguma destas medidas, além de não terem sido encontradas evidências de estratégias de divulgação à comunidade educativa dos critérios de aplicação de medidas disciplinares aos alunos. Ainda assim, o ambiente escolar é reconhecido, de um modo global, como seguro, socialmente acolhedor e inclusivo.

A distribuição de serviço docente e não docente tem em consideração o perfil dos profissionais, sendo o pessoal não docente auscultado para que as suas preferências sejam tidas em consideração. No entanto, não é efetuada uma monitorização da mobilização de recursos na componente não letiva, pelo que não é possível aferir a sua rentabilização eficaz. A formação contínua destes profissionais é uma prática promovida pelo Agrupamento, tanto em colaboração com o CFAE como com a própria Câmara Municipal, sendo que as formações mais recentes foram no âmbito da gestão de conflitos e da capacitação de ferramentas digitais. A decisão das ações de formação a realizar é tomada na sequência da auscultação dos próprios profissionais acerca das suas necessidades.

O Agrupamento dispõe de vários recursos materiais informáticos, como é o caso de computadores fixos, portáteis, projetores e quadros interativos, embora a sua utilização seja maioritariamente limitada aos computadores portáteis, não se verificando uma rentabilização dos restantes materiais. A escola sede possui, ainda, laboratórios equipados para a realização de algumas atividades experimentais.

A comunicação interna e externa é considerada eficaz, de modo geral, pela comunidade educativa. O contacto e a partilha de informação com os pais/encarregados de educação é gerido pelos diretores de turma e/ou professores titulares e faz-se com recurso ao email institucional e à plataforma *GIAE*.

5.3 – Prestação do serviço educativo

Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos

É evidente a preocupação do Agrupamento com o desenvolvimento pessoal e o bem-estar das crianças e alunos, verificando-se um reconhecimento e respeito pela diversidade. A tentativa de integração e inclusão de todos os alunos nas práticas educativas e letivas do Agrupamento é notória.

O Agrupamento possui um serviço de psicologia que, não só desempenha funções de apoio e acompanhamento psicológico aos alunos, como também é responsável pela sua orientação escolar e profissional, intervindo desde a educação pré-escolar, com especial enfoque nos alunos do 9ºano de escolaridade e na sua transição para o ensino secundário, através da realização de testes para aferição de competências. São, ainda, realizadas visitas a um Agrupamento de Escolas na sua proximidade com estes alunos, com o objetivo de lhes dar a conhecer uma possível escola para a continuação do seu percurso académico.

Oferta educativa e gestão curricular

A oferta educativa do Agrupamento vai desde a educação pré-escolar até ao 3ºciclo do ensino básico. Verifica-se um esforço por parte do Agrupamento de dar resposta às necessidades da comunidade envolvente, nomeadamente através da abertura de um maior número de turmas de educação pré-escolar, para incluir crianças desde os 3 anos de idade; e pela oferta diversificada de clubes e atividades extracurriculares, principalmente no âmbito das artes e do desporto, apesar de não se observar uma articulação destas atividades com o currículo.

Não foram encontradas evidências de medidas de inovação pedagógica, embora se tenha observado algumas práticas de inovação curricular e trabalho colaborativo entre docentes, como um projeto que articula as disciplinas de Matemática e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no âmbito do desenvolvimento do pensamento computacional no 2ºCiclo.

As evidências de articulação curricular horizontal são, ainda, escassas, realizando-se a nível dos departamentos e Conselhos de Turma, por meio da partilha de informação em

momentos informais ou reuniões ocasionais, não existindo equipas pedagógicas instituídas. A articulação curricular vertical ocorre por meio de reuniões entre os docentes de uma mesma área disciplinar dos diferentes ciclos de ensino, com enfoque na transição da educação pré-escolar para o 1ºCiclo e nos níveis posteriores às disciplinas de Português, Matemática e Inglês. Além disso, o professor titular de turma acompanha a transição do 1º para o 2ºCiclo, estando presente na reunião de conselho de turma no início do ano letivo quando esta transita para o 5ºano de escolaridade.

Ensino, aprendizagem e avaliação

Embora seja apontado, no Projeto Educativo do Agrupamento, como aspeto mais problemático o fraco envolvimento dos alunos no processo conducente às suas aprendizagens, prevalece, maioritariamente, o recurso a metodologias de ensino e aprendizagem de carácter mais tradicional, onde o aluno não tem um papel ativo na construção das suas aprendizagens. Ainda que sejam realizadas algumas atividades experimentais, apresentações orais e trabalhos de grupo, não tem grande ênfase no desenvolvimento de competências de autonomia e espírito crítico dos alunos.

O Agrupamento demonstra uma forte preocupação com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, apresentando uma monitorização eficaz dos alunos com medidas seletivas e medidas adicionais. O Centro de Apoio à Aprendizagem é dinamizado em formato de tutorias consoante as necessidades apresentadas por cada aluno.

Apesar de se afirmar que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação, a avaliação das aprendizagens apresenta uma tendência maioritariamente sumativa e é esta que vêm definida no Regulamento Interno, mencionado os seus critérios gerais e instrumentos de avaliação. No que concerne a avaliação formativa, não é dada qualquer orientação sobre a mesma nos documentos estruturantes do Agrupamento e não foram apuradas práticas de avaliação formativa recorrentes. Os alunos realizam a sua autoavaliação.

Um dos aspetos mais característicos deste Agrupamento é o Museu que se encontra dentro da escola sede, no entanto, não se verifica uma articulação entre a existência deste museu e da frequência por parte dos alunos com as opções curriculares tomadas, com vista ao enriquecimento das aprendizagens. Apesar de praticamente todas as escolas do Agrupamento terem uma biblioteca, a sua rentabilização como recursos educativo e de apoio à aprendizagem ainda não é evidente. Destaca-se, como ponto positivo, a disponibilização de recursos tecnológicos para a todas as crianças e alunos, garantindo as aprendizagens quando estas ocorrem em situação de ensino à distância.

O envolvimento das famílias na vida escolar, bem como no processo educativo dos seus educandos é, ainda, bastante limitado, com iniciativas que procuram atrair os pais/encarregados de educação à escola, mas que não revelam a sua participação efetiva nos processos de tomada de decisão naquilo que concerne os seus educandos.

Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva

Não foram encontradas evidências de mecanismos de regulação entre pares e/ou pelas lideranças em contexto de sala de aula, que permitam um maior acompanhamento da prática letiva e desenvolvimento de outras metodologias de ensino e aprendizagem, apoiadas numa reflexão conjunta, com vista ao desenvolvimento profissional dos docentes. Os mecanismos de regulação pelas lideranças intermédias incidem, sobretudo, na análise dos resultados da avaliação das aprendizagens.

5.4 Resultados

Resultados académicos

No triénio 2018-2021, a percentagem de alunos em todas as escolas do agrupamento que concluem o 1ºCiclo em quatro anos esteve sempre acima da média nacional, quando comparada com os alunos do país com um perfil semelhante. O mesmo se constata no 2ºCiclo, relativamente à percentagem de alunos que terminam este ciclo de ensino em dois anos após a entrada no 5ºano de escolaridade. No 3ºCiclo, a percentagem de alunos que conclui este ciclo em 3 anos nem sempre é superior à média nacional, apesar dos resultados apresentarem uma tendência ascendente ao longo do triénio.

De um modo global, verifica-se uma assimetria interna de resultados acima da média, comparativamente a outras escolas do país com um perfil semelhante e que participaram nas mesmas provas. Os resultados dos alunos com ASE, em todos os ciclos de ensino que o Agrupamento oferece, são inferiores comparativamente aos dos alunos sem ASE, embora a sua tendência ascendente, o que se reflete na percentagem bastante baixa de alunos de alunos com ASE presentes no quadro de excelência e/ou no quadro de valor. No caso dos alunos com apoios especializados, derivados das suas dificuldades de aprendizagem, os resultados são muito positivos, com taxas de sucesso elevadas na globalidade dos níveis de escolaridade.

Resultados sociais

Os alunos são auscultados semanalmente, em assembleia de turma, onde têm a oportunidade de partilhar sugestões de melhoria, consoante as necessidades levantadas, contudo não se verifica uma participação efetiva nos processos de tomada de decisão nem um envolvimento ativo nas iniciativas desenvolvidas pelo Agrupamento. No Plano Anual de Atividades não constam propostas dos alunos nem se encontram representados nas diferentes estruturas e órgãos da escola.

Apesar do aumento observado das situações de indisciplina nos últimos anos, a percentagem de ocorrências em que foram aplicadas medidas disciplinares é relativamente baixa, sendo estas, na sua maioria, de carácter corretivo e não sancionatório. Não foram encontradas evidências da participação dos alunos na construção das normas e código de conduta do Agrupamento e observa-se algum descontentamento por parte dos mesmos e dos pais/encarregados de educação com respeito ao modo em como são geridos os incidentes disciplinares.

Os projetos com maior destaque desenvolvidos pelo Agrupamento têm como enfoque a sustentabilidade ambiental, e a preocupação com a saúde física, onde se verifica, também, uma componente de práticas solidárias. Também são realizadas algumas atividades no âmbito da participação democrática, como é o caso do “Parlamento dos Jovens”.

Reconhecimento da comunidade

De modo global, a comunidade educativa revela-se satisfeita com a ação educativa do Agrupamento, evidenciada no gosto manifestado por dele fazerem parte. Este Agrupamento é, assumidamente, um agente ativo na participação e desenvolvimento da comunidade local, considerado como agregador do território, com particular ênfase nas atividades de cariz social que desenvolve. É evidente a dinâmica de cooperação entre os estabelecimentos de ensino e a população e instituições da comunidade envolvente, nomeadamente a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia, através da disponibilização de recursos e ações desenvolvidas em conjunto.

De modo a reconhecer o esforço e resultados obtidos ao longo do ano letivo por parte dos alunos, tanto a nível académico como social, foram desenvolvidos dois quadros: o quadro de excelência que premeia os resultados académicos excecionais; e o quadro de valor para destacar atitudes exemplares no âmbito de ações de solidariedade e prática de uma cidadania ativa.

6. Proposta de avaliação intercalar

Data: [...]

A Equipa de Avaliação Externa: [...]

Apêndice 3 – Guião-Base de Questões-Chave: Entrevistas AEE

ENTREVISTA AO CONSELHO GERAL			
Autoavaliação	Adequação da autoavaliação à realidade da escola	Como é que o Conselho Geral acompanha a autoavaliação do agrupamento e o funcionamento das áreas de melhoria?	
	Monitorização e avaliação das ações de melhoria		
	Existência de estratégias de comunicação e de reflexão acerca dos resultados da autoavaliação com a comunidade educativa	Como é dado a conhecer os resultados da autoavaliação do agrupamento à comunidade educativa?	
Liderança e Gestão	Visão e Estratégia	Clareza e coerência entre os documentos orientadores da ação da escola	Como avaliaram as metas definidas no Projeto Educativo? Que critérios estiveram subjacentes para a aprovação do Plano Anual de Atividades? Como são decididas as diversas opções curriculares consoante dos resultados apresentados?
		Clareza e coerência dos objetivos, metas e estratégias definidos no projeto educativo	
		Relevância das opções curriculares constantes dos documentos da escola para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no PASEO	
	Liderança	Orientação da ação para o cumprimento das metas e objetivos educacionais	Em que medida são um órgão legitimador / participativo na tomada de decisões para o desenvolvimento futuro da escola / agrupamento? Como é que o Conselho Geral observa e regula a ação da escola para o empoderamento da comunidade?
		Motivação das pessoas, desenvolvimento profissional e gestão de conflitos	
		Parcerias com outras instituições e agentes da comunidade	Que parcerias tem a escola / agrupamento? Qual o impacto das parcerias estabelecidas na vida da escola / agrupamento?

Resultados	Reconhecimento da comunidade	Reconhecimento por parte da sociedade local e nacional	Em que medida a escola / agrupamento é uma referência? Por que aspetos a escola / agrupamento é reconhecida pela comunidade?
ENTREVISTA À EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO			
Autoavaliação	Desenvolvimento	Auscultação e participação abrangentes da comunidade educativa	Quais os critérios que estiveram subjacentes à constituição da equipa de autoavaliação?
		Adequação da autoavaliação à realidade da escola	Que linhas orientadoras definiram relativamente ao processo de autoavaliação?
		Centralidade do processo de ensino e aprendizagem	
		Articulação da autoavaliação da escola com os restantes processos de avaliação que ocorrem na escola	As medidas de melhoria propostas são da autoria da equipa de autoavaliação ou são uma reflexão conjuntam com outras estruturas e órgãos?
		Existência de estratégias de comunicação e de reflexão acerca dos resultados da autoavaliação com a comunidade educativa	Como é dado a conhecer os resultados da autoavaliação da escola / agrupamento à comunidade educativa?
	Consistência e Impacto	Abrangência do processo de recolha de dados	Como é desenvolvido o processo de recolha e análise de dados?
		Rigor do processo de análise dos dados	
		Monitorização e avaliação das ações de melhoria	Como é desenvolvido o processo de monitorização das ações de melhoria?
		Evidências da autoavaliação na melhoria organizacional da escola, do desenvolvimento curricular, das necessidades de formação continua e da educação inclusiva	Que melhorias na gestão e práticas da escola / agrupamento conseguem destacar que tenham sido fruto do processo de autoavaliação?

ENTREVISTA AOS ALUNOS DO 4.º ANO			
Reconhecimento da Comunidade, Resultados Sociais e Prestação do Serviço Educativo		Qual é a tua opinião acerca da tua escola? Do que gostas mais e do que gostas menos?	
		Sentes-te seguro na escola?	
		Costumas frequentar a biblioteca da tua escola? Costumas utilizar o computador em sala de aula?	
		Que atividades realizadas na escola? Quais delas foram sugeridas por ti ou por um dos teus colegas?	
		Se pudesses mudar alguma coisa na tua escola, o que seria?	
ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO, DE CURSO, RESPONSÁVEIS DE OUTRAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO EDUCATIVA E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DA SECÇÃO DE FORMAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DO CFAE			
Liderança e Gestão	Liderança	Valorização dos diferentes níveis de liderança, nomeadamente as lideranças intermédias	Como planificam e desenvolvem a ação de coordenação durante o ano letivo?
	Gestão	Clareza de critérios (informação e acessibilidade) para a disponibilização dos recursos humanos	Como é feita a distribuição dos recursos humanos por todo o espaço escolar? Que critérios são utilizados para fazer esta distribuição? Na distribuição dos recursos humanos é tido em consideração as suas preferências e competências? A distribuição é feita de forma equitativa?
		Distribuição e gestão dos recursos humanos de acordo com as potencialidades, expectativas e necessidades das crianças e alunos, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a inclusão	
		Gestão dos recursos que valorize as pessoas, o seu desenvolvimento profissional e bem-estar	
		Gestão dos recursos humanos que impulse a	

		autonomia e a diversidade organizativa	
		Práticas de formação contínua de todos os profissionais, por iniciativa da escola, adequadas às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas	Que ações de formação realizaram nos últimos meses? Como são decididas as ações de formação a realizar? Os profissionais são auscultados?
		Clareza de critérios (informação e acessibilidade) para a disponibilização dos recursos materiais	Quais os critérios para a decisão de aquisição de recursos materiais?
		Opções tomadas com impactos positivos na qualidade das aprendizagens (incluindo os recursos disponibilizados online)	Como é que estas opções se articulam com o currículo e o vosso Projeto Educativo?
		Opções tomadas tendo em conta as potencialidades, expectativas e necessidades das crianças e alunos	Em que medida estas opções respondem às necessidades dos alunos?
		Opções monitorizadas e ajustadas quando necessário (designadamente as competências digitais e os recursos tecnológicos)	Como fazem a monitorização dos vossos recursos?
Prestação do Serviço Educativo	Oferta Educativa e Gestão Curricular	Práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva	Como se gere o currículo após a aprovação dos Decreto-Lei nº54/2018 e nº55/2018?
		Impacto nas aprendizagens das iniciativas de inovação curricular e/ou pedagógica	Que práticas inovadoras desenvolvem no âmbito do ensino e da aprendizagem?
		Articulação vertical entre níveis, anos e ciclos de educação e ensino	Como é realizada a articulação curricular?

		Articulação horizontal ao nível do planeamento e do desenvolvimento curricular	
		Projetos transversais no âmbito da estratégia de educação para a cidadania	Como implementam a estratégia de educação para a cidadania? Que projetos desenvolvem neste âmbito?
	Ensino, Aprendizagem e Avaliação	Diversidade de práticas, técnicas e instrumentos de recolha de informação para a avaliação	De que modo realizam a avaliação das aprendizagens?
		Triangulação de informação com outros docentes para um maior rigor e fiabilidade da avaliação (formativa e sumativa)	Como é feita a triangulação das avaliações das aprendizagens? Existe uma discussão das classificações atribuídas aos alunos?
	Planif. e Acomp. Práticas Letiva e Educativa	Consistência das práticas de regulação pelas lideranças	De que modo regulam o vosso trabalho? E o trabalho dos docentes dos vossos departamentos? Como promovem a melhoria das práticas letiva e educativa?
		Contribuição da regulação pelas lideranças para a melhoria da prática letiva	

ENTREVISTA AOS REPRESENTANTES DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO E REPRESENTANTES DOS PAIS DE TURMA

Liderança e Gestão	Gestão	Existência, consistência e divulgação na comunidade educativa de critérios na aplicação de medidas disciplinares aos alunos	Como são geridas as situações de indisciplina? Conhece as medidas disciplinares possíveis de serem aplicadas?
		Diversidade e eficácia dos circuitos de comunicação interna e externa	De que modo é feita a comunicação entre a escola / agrupamento e os pais / encarregados de educação?
		Acesso à informação da escola pela comunidade educativa	Como pode aceder à informação relativa à escola / agrupamento? Conhece o Projeto Educativo? Sabe onde estão disponíveis os documentos orientadores da ação da escola / agrupamento?

Prestação do Serviço Educativo	Ensino, Aprendizagem e Avaliação	Diversidade de formas de participação das famílias na escola	De que modo participa na vida da escola?
		Envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo educativo do seu educando	Qual o seu papel no processo educativo do seu educando?
		Eficácia das medidas adotadas pela escola para envolver os pais e encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos	De que modo a escola / agrupamento incentiva a participação dos pais / encarregados de educação nas práticas educativas?
Resultados	RS	Formas de tratamento dos incidentes disciplinares	Como são geridas as situações de indisciplina escola / agrupamento?
	RC	Perceção dos Encarregados de Educação acerca da Escola	Qual é a sua/vossa perceção geral acerca da escola?

ENTREVISTA AOS ALUNOS, ASSOCIAÇÃO DE ESTUDANTES E EX-ALUNOS

Liderança e Gestão	Gestão	Promoção de um ambiente escolar desafiador da aprendizagem	Como consideras ser o ambiente escolar? Sentes que é seguro e acolhedor? De que modo sentes que és desafiado a desenvolver as tuas aprendizagens?
		Promoção de um ambiente escolar seguro, saudável e ecológico	
		Promoção de um ambiente escolar socialmente acolhedor, inclusivo e cordial	
Prestação do Serviço	Desenv. Pessoal e Bem-Estar dos Alunos	Atividades de Apoio ao bem-estar pessoal e social	Como é que a tua escola gere as diferenças sociais?
		Reconhecimento e respeito pela diversidade	De que modo a tua escola integra todos os alunos nas atividades que desenvolve?

		Medidas de orientação escolar e profissional	Como é que a escola te apoia nas tuas escolhas relativas ao teu percurso académico / profissional?
	Oferta Educativa	Adequação da oferta educativa aos interesses dos jovens e dos adultos e às necessidades de formação da comunidade envolvente	Em que medida os conteúdos abordados nas aulas e as competências desenvolvidas nas atividades que realizas correspondem às reais necessidades do mercado de trabalho? Correspondem às tuas expectativas?
	Ensino, Aprendizagem e Avaliação	Estratégias diversificadas com vista à melhoria das aprendizagens, incluindo o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipa	Como são as tuas aulas? Qual a sua estrutura? Que atividades costumas realizar durante as aulas?
		Recurso privilegiado a metodologias ativas que valorizem o papel da criança/aluno na construção das suas aprendizagens	Realizas trabalhos de grupos? E trabalhos de pesquisa?
		Recurso a estratégias de aprendizagem cooperativa e ao trabalho colaborativo entre crianças/alunos	Em que medida participas na dinamização de atividades dentro de sala de aula? Como lideras a construção das tuas aprendizagens?
		Qualidade e regularidade da informação devolvida aos alunos para a regulação das aprendizagens	Com que regularidade os teus professores te devolvem os resultados das diversas atividades que realizas? Costumas abordar os teus professores e perguntar o que precisas de melhorar?
		Utilização de recursos educativos diversificados	Costumas frequentar a biblioteca da tua escola? Costumas utilizar o computador em sala de aula?

Resultados	Resultados Sociais	Atividades desenvolvidas na escola da iniciativa dos alunos	Que atividades realizadas na tua escola foram sugeridas por ti ou por um dos teus colegas?
		Participação dos alunos nas iniciativas da escola para a formação pessoal e cidadania	Em que atividades relacionadas com a prática de uma cidadania ativa participas?
		Participação dos alunos em diferentes estruturas e órgãos da escola	Em que estruturas e/ou órgãos da escola os alunos estão representados? A tua escola tem associação de estudantes?
		Participação na construção das normas e códigos de conduta	Quem é que participa na construção das normas e códigos de conduta da tua escola? Caso os alunos não participem, é pedida a sua opinião?
		Formas de tratamento dos incidentes disciplinares	Como são geridas as situações de indisciplina na tua escola? O que achas que deveria melhorar?
	Reconhecimento da comunidade	Iniciativas destinadas a valorizar os resultados académicos	De que modo são reconhecidos os bons resultados dos alunos? Tanto a nível académico como por boas práticas sociais.
		Iniciativas destinadas a valorizar os resultados sociais	
		Perceção dos alunos acerca da escola	Qual é a tua opinião acerca da tua escola? Do que gostas mais e do que gostas menos?
ENTREVISTA AOS DIRETORES DE TURMA E RESPETIVOS COORDENADORES			
Liderança e Gestão	Gestão	Distribuição e gestão dos recursos humanos de acordo com as potencialidades, expectativas e necessidades das crianças e alunos, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a inclusão	Como é dividida a carga não letiva para o cargo?

		Diversidade e eficácia dos circuitos de comunicação interna e externa	De que modo é feita a comunicação entre os diretores de turma e os pais / encarregados de educação?
		Divulgação da informação respeitando princípios éticos e deontológicos	
Prestação do Serviço Educativo	Desenvol. Pessoal e Bem-Estar	Promoção da autonomia e responsabilidade individual, participação e envolvimento na comunidade, atitude de resiliência e da assiduidade e pontualidade	Como são desenvolvidas competências de carácter social como autonomia, assiduidade, pontualidade, resiliência e participação e envolvimento na comunidade?
	Oferta Educativa	Valorização da dimensão lúdica no desenvolvimento das atividades de animação e de apoio às famílias/atividades de enriquecimento curricular	De que modo é que esta escola / agrupamento promove as artes e o desporto? Que atividades são desenvolvidas no âmbito cultural, científico, artístico e desportivo? Como é que estas atividades se articulam com o currículo?
		Integração curricular de atividades culturais, científicas, artísticas e desportivas	
		Práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva	De que modo é esta escola / agrupamento inclusivo? Como são geridos casos de alunos excecionais?
	Ensino Aprend. e Avaliação	Adequação e eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão das crianças e dos alunos	Como é promovida a excelência escolar?
		Práticas de promoção da excelência escolar	
ENTREVISTA AOS ASSISTENTES TÉCNICOS E OPERACIONAIS			
Liderança e Gestão	Gestão	Clareza de critérios (informação e acessibilidade) para a disponibilização dos recursos humanos	Como é feita a distribuição dos recursos humanos por todo o espaço escolar? Que critérios são utilizados para fazer esta distribuição?

		Distribuição e gestão dos recursos humanos de acordo com as potencialidades, expectativas e necessidades das crianças e alunos, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a inclusão	Na distribuição dos recursos humanos é tido em consideração as suas preferências e competências?
		Gestão dos recursos que valorize as pessoas, o seu desenvolvimento profissional e bem-estar	A distribuição é feita de forma equitativa?
		Gestão dos recursos humanos que impulse a autonomia e a diversidade organizativa	Qual o vosso papel nas práticas da escola / agrupamento? De que modo o vosso trabalho é valorizado?
			Que atividades a escola / agrupamento desenvolve que são sugeridas por vós?
		Práticas de formação contínua de todos os profissionais, por iniciativa da escola, adequadas às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas	Que ações de formação realizaram nos últimos meses? Como são decididas as ações de formação a realizar? Os profissionais são auscultados?
		Diversidade e eficácia dos circuitos de comunicação interna e externa	De que modo é feita a comunicação interna com o pessoal não docente?
		Acesso à informação da escola pela comunidade educativa	Como pode aceder à informação relativa à escola / agrupamento? Conhecem o Projeto Educativo? Sabem onde estão disponíveis os documentos orientadores da ação da escola / agrupamento?
Resultados	Reconhecimento Comunidade	Perceção que outras entidades da comunidade têm da escola	Qual a vossa opinião acerca da escola / agrupamento? O que mudariam?

ENTREVISTA AOS DOCENTES E TÉCNICOS DOS SERVIÇOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS E DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Prestação do Serviço Educativo	Desenvolvimento Pessoal e Bem-Estar dos Alunos	Atividades de apoio ao bem-estar pessoal e social	Como é promovido o bem-estar pessoal e social dos alunos?
		Medidas de prevenção e proteção de comportamentos de risco	Em que áreas de risco intervêm?
		Reconhecimento e respeito pela diversidade	De que modo a escola / agrupamento promove a integração todos os alunos nas suas práticas educativas?
		Medidas de orientação escolar e profissional	Como desenvolvem a orientação vocacional dos alunos?
		Adoção de medidas inovadoras de suporte às aprendizagens e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo	Que medidas inovadoras foram adotadas como modo de suporte às aprendizagens para garantir a inclusão de todos os alunos?
	Ensino, Aprendizagem e Avaliação	Ações para a melhoria dos resultados das crianças e alunos em grupos de risco, como os oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos	Verificam uma diferença entre os resultados de alunos com ASE e sem ASE na vossa escola / agrupamento? Como gerem os casos de alunos em situações de risco, devido ao seu contexto socioeconómico?
		Medidas de prevenção da retenção, abandono e desistência	O que é feito para prevenir casos de retenção e/ou abandono escolar?
		Rentabilização do centro de apoio à aprendizagem	Como funciona o vosso centro de apoio à aprendizagem?
	Resultados Sociais	Participação dos alunos em programas de mentoria	A escola / agrupamento desenvolve programas de mentoria? Qual é a aderência por parte dos alunos?
		Trabalho voluntário	Que projetos de voluntariado, ações de solidariedade e participação democrática são desenvolvidos pela escola / agrupamento?
		Ações de solidariedade	
		Ações de participação democrática	

		Inserção académica dos alunos	Que estratégias foram desenvolvidas para apoiar a inserção académica dos alunos? E profissional?
		Inserção profissional dos alunos	
		Inserção dos alunos com plano individual de transição na vida pós escolar	Em que medida são apoiados os alunos com PIT na transição na vida pós escolar?

ENTREVISTA AOS DOCENTES SEM CARGOS – INCLUIR PROFESSORES E FORMADORES DE CURSOS PROFISSIONAIS

Prestação do Serviço Educativo	Ensino, Aprendizagem e Avaliação	Estratégias diversificadas com vista à melhoria das aprendizagens, incluindo o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipa	Qual a sua estrutura das vossas aulas? Como são desenvolvidas as competências transversais, como autonomia, espírito crítico e trabalho em equipa?
		Recurso privilegiado a metodologias ativas que valorizem o papel da criança/aluno na construção das suas aprendizagens	De que modo os vossos alunos participam no processo de construção das suas próprias aprendizagens?
		Recurso a estratégias de aprendizagem cooperativa e ao trabalho colaborativo entre crianças/alunos	Recorrem a metodologias de trabalho cooperativo entre alunos?
		Diversidade de práticas, técnicas e instrumentos de recolha de informação para a avaliação	De que modo realizam a avaliação das aprendizagens?
		Qualidade e regularidade da informação devolvida às crianças e aos alunos para regulação das suas aprendizagens	Com que frequência devolve informação acerca da avaliação dos alunos aos mesmos e aos seus pais / encarregados de educação?
		Sistematicidade de práticas de auto e heteroavaliação das aprendizagens, pelas crianças e os alunos	De que modo os alunos realizam a sua autoavaliação? Com que regularidade?

		Mobilização da informação constante em relatórios de avaliação interna e externa para reorientar a ação pedagógica	Como é feita a análise dos resultados das avaliações interna e externa e que impacto tem na reorientação das vossas práticas pedagógicas?
		Utilização de recursos educativos diversificados	A que recursos educativos recorrem para auxiliar nas práticas educativa e letiva?
	Planificação e Acompanhamento das Práticas Educativa e Letiva	Consistência das práticas de regulação por pares	Que práticas têm de regulação do vosso trabalho? Como as desenvolvem? Com que frequência partilham informações de práticas científico-pedagógicas relevantes? Como fazem esta reflexão? De que modo esta partilha impacta o vosso trabalho? Que melhorias significativas podem destacar?
		Formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva	
		Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes	
		Reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas	
		Contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva	
ENTREVISTA AOS ELEMENTOS DA COMUNIDADE EDUCATIVA QUE A EQUIPA CONSIDERE IMPORTANTES			
		-	-
ENTREVISTA AOS REPRESENTANTES DE EMPRESAS, REPRESENTANTES DA AUTARQUIA E OUTROS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE LOCAL			
Resultados	Reconhecimento da Comunidade	Perceção que outras entidades da comunidade têm da escola	Qual a vossa perceção acerca desta escola / agrupamento? Qual o impacto da ação desta escola / agrupamento na comunidade envolvente?
		Reconhecimento por parte da sociedade local e nacional	
		Envolvimento da escola em iniciativas locais	

		Disponibilização dos espaços e equipamentos da escola para atividades da comunidade	Que espaços e equipamentos a escola disponibiliza para uso da comunidade? Com que facilidade se pode aceder aos mesmos?
		Participação de adultos em ofertas de educação e formação	A escola proporciona ofertas de educação e formação para adultos? Qual é a percentagem de aderência?
		Participação da comunidade local em iniciativas de carácter formativo organizadas pela escola	Em que iniciativas organizadas pela escola a comunidade local participa?
ENTREVISTA AO DIRETOR E À SUA EQUIPA			
		-	-