

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL E DAS
ESCOLAS EUROPEIAS – UMA PERSPETIVA COMPARATIVA**

DIANA PATRÍCIA BLANCO LEMOS

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

(ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL)

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL E DAS
ESCOLAS EUROPEIAS – UMA PERSPETIVA COMPARATIVA**

DIANA PATRÍCIA BLANCO LEMOS

**Relatório de Estágio orientado pela Professora Doutora Estela Mafalda Inês Elias
Fernandes da Costa**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2012

Agradecimentos

O trabalho apresentado neste relatório de estágio congrega um conjunto de conhecimentos e aprendizagens que fui adquirindo ao longo do meu percurso de mestranda em Administração Educacional e que apenas foi alcançado com a ajuda de importantes pessoas.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Estela Costa, pelo apoio e acompanhamento constantes, conselhos pertinentes, e pela motivação contagiante com que direcionou o meu trabalho de investigação.

Ao professor Doutor Luís Miguel Carvalho, agradeço por me ter apontado qual o caminho a seguir.

À Inspeção-Geral da Educação e Ciência, agradeço na pessoa do Dr. Agostinho Santa que acedeu à realização do meu estágio na instituição e que sempre cuidou para que fossem reunidas todas as condições necessárias para que o meu trabalho fosse bem-sucedido.

Um especial agradecimento ao Dr. Hélder Guerreiro, à Dr.^a Leonor Duarte e à Dr.^a Helena Coelho, na qualidade de meus coordenadores de estágio na organização, pela simpatia com que me receberam e integraram e pela vasta aprendizagem e conhecimentos que me transmitiram na área da avaliação em Portugal e na Europa.

Agradeço às minhas amigas por todo o companhareirismo e lealdade. À Patrícia Rocha e à Susana Martins, por me acompanharem diariamente neste processo e por me ouvirem, apoiarem e incentivarem a conseguir sempre alcançar os meus objetivos, à Soraia Neves e à Maria Silva por serem os meus pilares e à Rita Faria, por me fazer acreditar nas minhas capacidades.

Por último, agradeço à minha família todo o ânimo e apoio que me deram. Um agradecimento especial aos meus pais José e Fátima, pela disponibilidade incondicional com que me ouviram e pela força que me transmitiram e à minha irmã Tânia, confidente de todos os momentos que nunca me deixou desanimar.

Resumo

O presente relatório de estágio aborda a temática da avaliação das organizações escolares numa perspetiva comparativa que tem em conta o contexto nacional, com a Avaliação Externa das Escolas (AEE) e o contexto internacional, através da avaliação realizada nas Escolas Europeias (EE). A investigação assenta no trabalho desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, tendo em conta a sua intervenção direta nos dois modelos em análise.

A metodologia seguida, na área da investigação naturalista, tem como suporte a pesquisa arquivística, na análise da documentação teórica referente aos dois modelos em comparação, bem como a realização de uma entrevista semiestruturada e respetiva análise de conteúdo.

A comparação dos dois modelos de avaliação é planeada através de um conjunto de categorias estabelecidas previamente: duração do ciclo de avaliação; comunicação às escolas; questionários: de satisfação e de avaliação do processo; equipa de avaliação; duração da visita; recursos; documentação solicitada à escola; programa da visita; metodologia da visita; metodologia de realização da entrevista; entrevistados; duração da entrevista; estrutura do relatório; redação do relatório; limite de páginas do relatório; escala de avaliação; áreas/domínios avaliados; *feedback* da avaliação; questionário de avaliação; ação da escola após a avaliação; periodicidade da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação; Avaliação Externa das Escolas; Inspeção; Escolas Europeias; Organizações Educativas.

Abstract

This internship report addresses the issue of evaluation of school organizations in a comparative perspective that takes into account the national context, with the External Evaluation of Schools (AEE) and the international context, through the evaluation in the European Schools (EE). The research is based on the work carried out by the General Inspection of Education and Science, regarding its direct intervention in both models.

The methodology, in the naturalistic research area, is based on archival research, in the analysis of documents concerning the two models, as well as the holding of a semi structured interview and content analysis.

The comparison of both evaluation models is planed through a set of pre-established categories: length of the evaluation cycle; communication to the schools; questionnaires of satisfaction and evaluation of the process; evaluation team, visit duration; resources; documentation requested the school; visiting program; methodology for the visit; interviewing methodology, respondents, interview duration; report structure; report writing; report page limit; rating scale; areas / domains of evaluation; feedback evaluation; evaluation questionnaire; the action of school after the evaluation; evaluation periodicity.

Keywords: Evaluation; School's External Evaluation; Inspection; European Schools; Educational Organizations.

Índice Geral

Índice de tabelas	ix
Índice de Acrónimos/Siglas	x
Introdução	12
Capítulo I – O Gestor e a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)	14
A Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Caracterização da Instituição	15
Introdução.....	15
Missão	15
Estrutura Organizacional.....	17
Competências	18
Atribuições	19
O Gestor e a Inspeção-Geral da Educação e Ciência	21
Quatro mitos do trabalho de um gestor	22
Papéis	25
Liderança.....	29
A Inspeção-Geral da Educação e Ciência	32
Estrutura	34
Clima e Cultura organizacionais	38
Capítulo II – Descrição das atividades desenvolvidas na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)	45
Atividade 1 – Análise de documentos.....	46
Atividade 2 – Papéis no âmbito da avaliação de escolas	49
Atividade 3 – Análise dos relatórios de Avaliação Externa das Escolas 2006/2011	50
Atividade 4 – Análise dos gráficos representativos dos questionários incluídos nos relatórios do 1º ciclo de Avaliação Externa das Escolas	51
Atividade 5 – Trabalho individual	55
Atividade 6 – Preparação da <i>study visit</i>	57
Atividade 7 – Study visit – Impact of School Evaluation for Quality Improvement (ISEQI)	58
Atividade 8 – Preparação dos documentos para a formação dos avaliadores externos.....	59

Atividade 9 – Sessão de formação dos avaliadores externos	60
Atividade 10 – Questionários de satisfação do processo de Avaliação Externa das Escolas	61
Atividade 11 – Análise do novo quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas .	63
Atividade 12 – Análise de documentos de comparação da Avaliação Externa das Escolas em Portugal, das Escolas Europeias e das Auditorias Pedagógicas	65
Atividade 13 – Sessão de formação sobre Educação Especial.....	67
Atividade 14 – Elaboração de uma tabela para o tratamento das respostas abertas dos questionários de satisfação	68
Atividade 15 – Competências do Diretor de Turma em Portugal	69
Atividade 16 – Sessão de formação: Análise e tratamento da informação estatística de apoio à avaliação	71
Atividade 17 – Análise e organização da documentação da SICI.....	72
Atividade 18 – Análise da candidatura para a vaga de Conselheiro de Educação do Ensino Secundário da Escola Europeia de Alicante.....	73
Atividade 19 – Análise da candidatura para a seleção de um professor do 1º ciclo do Ensino Básico para uma Escola Europeia em Bruxelas II	74
Atividade 20 – Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação do novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas	75
Atividade 21 – Reunião com os coordenadores do processo de Avaliação Externa das Escolas.....	76
Atividade 22 – Entrevista para a seleção de um candidato para o cargo de Conselheiro de Educação para a Escola Europeia de Alicante	77
Atividade 23 – Categorização dos dados dos questionários de relacionados com a atividade de <i>Monitorização da ação educativa</i>	78
Atividade 24 – Agendamento da visita às Escolas Europeias do Luxemburgo e de Bruxelas	79
Atividade 25 – Sessão de formação: <i>Monitorização da ação educativa</i>	80
Atividade 26 – Análise crítica dos questionários de satisfação.....	81
Capítulo III – Projeto de Investigação	83
Introdução	84
Enquadramento teórico e temático.....	85

A convergência das políticas educativas	85
A crise de legitimidade do Estado e a reestruturação do papel da Inspeção-Geral da Educação e Ciência	89
Avaliação Externa das Escolas – Inspeção-Geral da Educação e Ciência	90
Avaliação das Escolas Europeias – <i>Whole School Inspection</i>	92
Apresentação do projeto de investigação	96
Contexto e justificação do projeto.....	96
Problemática/Questão de partida.....	100
Questões específicas/objetivos	100
Enquadramento metodológico	101
Percurso metodológico	101
Desenvolvimento do projeto	104
Comparação da estrutura dos relatórios dos modelos de Avaliação Externa das Escolas em Portugal e das Escolas Europeias	108
Comparação dos modelos de Avaliação Externa das Escolas em Portugal e das Escolas Europeias.....	110
Apresentação dos resultados alcançados.....	116
Avaliação Externa das Escolas – Inspeção-Geral da Educação e Ciência	116
Escolas Europeias – <i>Whole School Inspection</i>	121
Conclusão comparativa	125
Conclusão reflexiva	130
Bibliografia	133
Anexos	139
Anexo 1- Papéis/funções de um gestor da Inspeção-Geral da Educação e Ciência	140
Anexo 2 - Calendarização do trabalho desenvolvido no estágio de Setembro a Dezembro de 2011	145
Anexo 3 - Calendarização do trabalho desenvolvido no estágio de Janeiro a Maio de 2012	157
Anexo 4 - Obras realizadas no âmbito da avaliação de escolas	176
Anexo 5 - Projetos realizados no âmbito da avaliação das escolas	181
Anexo 6 - Seminários, Conferencias, Simpósios e Encontros realizados no âmbito da avaliação de escolas	186

Anexo 7 - Dissertações, Projetos e Relatórios de Estágio de Mestrado e Teses de Doutoramento realizados no âmbito da avaliação de escolas	205
Anexo 8 - Avaliação do processo de AEE pelas escolas e pelos avaliadores – opinião das escolas avaliadas	216
Anexo 9 - Avaliação do processo de AEE pelas escolas e pelos avaliadores – opinião dos avaliadores	221
Anexo 10 - Análise dos dados referentes à globalidade dos relatórios do 1º ciclo de Avaliação Externa das Escolas. Resultados dos questionários efetuados aos avaliadores	225
Anexo 11 - Análise dos dados referentes à globalidade dos relatórios do 1º ciclo de Avaliação Externa das Escolas. Resultados dos questionários efetuados às escolas	233
Anexo 12 - Descrição dos 5 dias da <i>study visit</i> e resumo das comunicações de todos os participantes	244
Anexo 13 - Descrição dos 2 dias da sessão de formação dos avaliadores externos	264
Anexo 14 - Quadro de Referência para o processo de Avaliação Externa das Esc.....	276
Anexo 15 - Análise crítica do Quadro de Referência para o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas	282
Anexo 16 - Comparação dos modelos de Avaliação Externa das Escolas em Portugal, das Escolas Europeias e das Auditorias Pedagógicas	308
Anexo 17 - Descrição da sessão de formação sobre Educação Especial	316
Anexo 18 - Descrição do processo de análise das competências do Diretor de Turma em Portugal	321
Anexo 19 - Competências do Diretor de Turma em Portugal	323
Anexo 20 - Descrição da sessão de formação sobre a análise e tratamento da informação estatística de apoio à avaliação	331
Anexo 21 - Inventário da documentação sobre a SICI – documentos prioritários	335
Anexo 22 - Inventário da documentação sobre a SICI – 1988/1995.....	339
Anexo 23 - Descrição do processo de análise da candidatura para a vaga de Conselheiro de Educação do Ensino Secundário na Escola Europeia de Alicante	347
Anexo 24 - Descrição do processo de análise da candidatura para a seleção de um professor do 1º ciclo do Ensino Básico para uma Escola Europeia de Bruxelas II	350
Anexo 25 - Descrição do processo de análise das respostas abertas dos questionários de satisfação do novo ciclo de Avaliação Externa de Escolas	355

Anexo 26 - Descrição dos temas abordados na reunião com os coordenadores do processo de Avaliação Externa das Escolas	358
Anexo 27 - Descrição dos procedimentos desenvolvidos na realização das entrevistas para o cargo de Conselheiro de Educação para a Escola Europeia de Alicante	361
Anexo 28 - Descrição da sessão de formação sobre a <i>Monitorização da Ação Educativa</i>	365
Anexo 29- Cronograma geral da planificação do projeto de investigação	370
Anexo 30 - Guião da entrevista	373
Anexo 31 - Protocolo da entrevista	376
Anexo 32 - Análise de conteúdo da entrevista	386
Anexo 33 - Formulário de avaliação da <i>Whole School Inspection</i>	396
Anexo 34 - Exemplo de uma carta enviada às Escolas Europeias a serem avaliadas	410
Anexo 35 - Grelha da entrevista com a gestão	413
Anexo 36 - Grelha da entrevista com os coordenadores	419
Anexo 37 - Grelha da entrevista com os pais	424
Anexo 38 - Grelha da entrevista com os estudantes	427

Índice de tabelas

Tabela 1 – Comparação da estrutura dos relatórios dos modelos de Avaliação Externa das Escolas em Portugal e das Escolas Europeias.....	108
Tabela 2 – Comparação dos modelos de Avaliação Externa das Escolas em Portugal e das Escolas Europeias.....	110

Índice de siglas e acrónimos

AA – Autoavaliação;

AE – Avaliação Externa;

AEE – Avaliação Externa das Escolas;

ASE – Apoio Social Escolar;

CERCI – Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados;

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade;

CNE – Conselho Nacional de Educação;

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão;

DAG – Divisão de Administração Geral;

DCD – Divisão de Comunicação e Documentação;

DR – Delegação Regional;

DRN – Direção Regional do Norte;

DSJ – Direção dos Serviços Jurídicos;

DST – Divisão de Sistemas de Informação;

DT – Diretor de Turma;

EAA – Equipa de Acompanhamento e Avaliação;

EAC – Equipa de Auditório e Controlo;

EE – Escolas Europeias;

EPE – Educação Pré-Escolar;

ESEL – Escola Superior de Educação de Lisboa;

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação;

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência;

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social;

ISEG – Instituto Superior de Economia e Gestão;

ISEQUI – *Impact of School Evaluation for Quality Improvement*;

JNE – Júri Nacional de Exames;

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo;

MEC – Ministério da Educação e Ciência;

MISI – Gabinete coordenador do sistema de informação do Ministério da Educação e Ciência.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico;

PAA – Plano Anual de Atividades;

PCT – Planos Curriculares de Turma;

PE – Projeto Educativo;

PEI – Plano Educativo Individual;

PISA – *Programme for International Student Assessment*;

PROALV – Programa Aprendizagem ao Longo da Vida.

QUAR – Quadro de Avaliação e Responsabilização;

QZP – Quadro de Zona Pedagógica;

REI – Relações Externas e Internacionais;

RI – Regulamento Interno;

SICI – Conferência Internacional Permanente das Inspeções-Gerais e Nacionais de Educação;

UA_v – Universidade de Aveiro;

UE – União Europeia;

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

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação (setembro de 2011 a maio de 2012) com a especialização em Administração Educacional.

Para a realização do meu estágio, escolhi a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), uma vez que, dentro da área da Administração Educacional, sempre pretendi desenvolver um trabalho de investigação ligado à avaliação de estabelecimentos de ensino, que é uma área de grande importância para a promoção da melhoria da qualidade das organizações escolares e sujeito a crescente investigação desde que o 1º ciclo da Avaliação Externa das Escolas entrou em vigor, em 2006. A IGEC é um dos organismos pertencentes ao Ministério da Educação e Ciência (MEC) que tem a seu cargo, entre outras competências, a avaliação de todas as escolas agrupadas e singulares públicas de Portugal continental.

O estágio desenvolvido na IGEC teve a duração de três horas diárias, o que compreendeu um total de sessenta horas mensais. Durante todo o período de estágio tive três coordenadores atribuídos, tendo em conta as duas áreas de atuação e de desenvolvimento das atividades na instituição: a Dr.^a L, ligada à Avaliação Externa das Escolas (AEE) em Portugal, e o Dr. H e a Dr.^a HC (de uma forma mais pontual) responsáveis pelo departamento da atividade internacional, especificamente pela área de avaliação das Escolas Europeias (EE). As duas áreas de consecução do estágio na IGEC serviram de ponto de partida para a realização do projeto de investigação que abarca a temática deste relatório de estágio: *Avaliação Externa das Escolas em Portugal e das Escolas Europeias – uma perspetiva comparativa*. O projeto de investigação pretende analisar os mecanismos e as características inerentes aos dois modelos de avaliação, bem como apontar as principais semelhanças e diferenças entre ambos.

A colaboração e participação interligada entre o departamento de avaliação e o departamento da atividade internacional permitiu-me ter uma consciencialização sobre os objetivos a desenvolver no âmbito do meu estágio, que se cruzam com o domínio de atuação do trabalho desenvolvido na IGEC. Nesta perspetiva, a realização do estágio permitiu-me estabelecer um conjunto de objetivos que evidencio de seguida: i) Conhecer a dinâmica de atuação da IGEC na área da Administração Educacional, nas suas diferentes vertentes (organização, cultura, clima e ambiente organizacional); ii)

Caracterizar os departamentos de avaliação e da atividade internacional; iii) Participar nas dinâmicas de trabalho desenvolvidas em ambos os departamentos; iv) Integrar, no quotidiano do estágio, os conhecimentos adquiridos na licenciatura e na pós-graduação em Ciências da Educação; v) Percecionar o papel de um Técnico Superior de Educação na área da Administração Educacional; vi) Acompanhar o trabalho dos inspetores da IGEC (serviços centrais) nas suas rotinas; vii) Cooperar nas atividades práticas solicitadas pelos coordenadores de estágio da IGEC; viii) Conhecer a realidade da inspeção das escolas portuguesas e de Estados – Membros da União Europeia; ix) Desenvolver um projeto de investigação de comparação dos mecanismos de AEE em Portugal e nas EE.

Estes objetivos resultaram do diálogo estabelecido com os coordenadores de estágio da IGEC, em consonância com os meus interesses e expectativas na consecução do estágio, e com os propósitos que o segundo ano de Mestrado em Administração Educacional estabelece. Basearam assim a minha atuação ao longo deste ano e ajudaram-me a estabelecer a base da execução do projeto de investigação.

O relatório encontra-se estruturado em três grandes capítulos. O 1º capítulo, *O Gestor e a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)*, apresenta a caracterização da instituição e analisa os papéis/funções e perfil de um gestor que desenvolve o seu trabalho na organização, tendo em conta a perspetiva de grandes autores da gestão das organizações. Neste capítulo, encontra-se, ainda, a análise da instituição através da sua estrutura, ambiente, clima e cultura organizacionais.

O 2º capítulo, *Descrição das atividades desenvolvidas na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)*, apresenta uma descrição detalhada de todas as atividades desenvolvidas em contexto de estágio e respetivos dias em que foram realizadas.

Por fim, o 3º capítulo, *Projeto de Investigação*, apresenta todos os passos realizados no desenvolvimento do projeto que visa a comparação do modelo de AEE, com a avaliação realizada nas Escolas Europeias.

Ao longo do estágio, fui contactando com vários inspetores e profissionais ligados à IGEC e ao Ministério da Educação e Ciência que aparecem, neste relatório final, codificados, uma vez que ficou estipulado que deveria ser mantido o anonimato de todos os intervenientes no meu percurso na organização.

Capítulo I
O GESTOR E A INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
(IGEC)

A Inspeção - Geral da Educação e Ciência

Caracterização da Instituição

Introdução

A Inspeção-Geral da Educação e da Ciência, comumente denominada de IGEC¹, é um serviço central do Ministério da Educação e da Ciência² que possui autonomia técnica e administrativa e que possui competências³ de auditoria e de controlo do funcionamento do sistema educativo, assim como de apoio técnico às escolas e de zelo dos interesses de toda a comunidade escolar (Sitio oficial da IGEC, 2011)⁴.

Remontando a história da Inspeção escolar em Portugal ao século XVIII (a partir de 1771, pelas reformas do Marquês de Pombal com a criação da Real Mesa Censória), a IGEC, na sua atual configuração e estruturação, foi criada em 1979⁵, podendo assim ser considerada um organismo da administração pública recente (idem).

Atualmente, a IGEC define a sua área de atividade para o âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar, compreendendo os ensinos básico, secundário e superior. No entanto, abarca também a dimensão da educação extraescolar, junto dos estabelecimentos de educação e ensino públicos e privados, cooperativos ou solidários (idem).

A IGEC é dirigida por uma Inspectora-Geral, que é coadjuvada por três Subinspetores-Gerais, e por quatro Delegados Regionais representantes das áreas territoriais de inspeção (antigas delegações regionais): Norte (Porto), Centro (Coimbra), Lisboa e Vale do Tejo (Lisboa), Alentejo e Algarve (Évora); (mais à frente

¹ O Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro modifica o nome da Inspeção-Geral da Educação (IGE) para Inspeção-Geral da Educação e da Ciência (IGEC).

² O Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro modifica a designação de Ministério da Educação (ME) para Ministério da Educação e da Ciência (MEC).

³ *“As competências são o conjunto de poderes funcionais que a lei atribui aos órgãos das pessoas coletivas públicas para que estas realizem as respetivas atribuições. No essencial, traduzem-se em poderes jurídicos que são utilizados para cada órgão prosseguir as atribuições da pessoa coletiva em que se insere”* (Castro, 2007: 37).

⁴ www.ige.min-edu.pt

⁵ O Decreto – Lei n.º 540/79 de 31 de dezembro criou a Inspeção – Geral de Ensino, organismo com autonomia administrativa, e dotou-a com as funções de controlo pedagógico, administrativo – financeiro e disciplinar do subsistema de ensino não superior. Desde então, um conjunto de transformações na sociedade (políticas, económicas, sociais, culturais), que se repercutiram na educação, reformulou os serviços de inspeção. Surge então a Inspeção – Geral de Educação e da Ciência (Sítio oficial da IGEC).

caracterizadas na secção referente à estrutura organizacional da instituição). Para exercer as suas funções, a Inspectora-Geral é apoiada pelo Conselho de Inspeção, um *órgão colegial*⁶ de natureza consultiva, possuindo um secretariado nomeado por despacho. (idem).

O decreto-lei nº 125/2011 de 29 de dezembro define a missão, as atribuições⁷ e a orgânica da IGEC, bem como o regime jurídico da sua atividade.

Tendo em consideração a promoção diferenciada da qualidade do serviço de educação proporcionado pelas escolas, *a administração do sistema educativo tende para a descentralização e para a autonomia* (Afonso, 1997, citado por Lopes, 2010) pelo que devemos reafirmar a importância do trabalho desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação e da Ciência considerando as alterações na administração educativa e a promoção dessa autonomia das escolas (Afonso, 2000 citado por Lume, 2004). Assim sendo, a Avaliação Externa das Escolas (AEE), que é levada a termo pelas equipas da Inspeção-Geral da Educação e da Ciência, constitui-se como o elemento regulador e promotor da qualidade educativa e é um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Lopes, 2010).

Dada esta nova conjuntura, a IGEC passa a assumir um importante papel de avaliação dos estabelecimentos de educação e ensino procurando a conformidade aos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁸.

Dotados de uma periodicidade anual, os instrumentos de gestão deste serviço central do Ministério da Educação e da Ciência são os seguintes: o Quadro de Avaliação e Responsabilização (QUAR), o Plano de Atividades, o Relatório de Atividades e o Balanço Social.

Missão

A missão da IGEC está balizada pelas atribuições que lhe foram concedidas pelo programa de modernização da administração pública e procura atuar de acordo com as

⁶ “Um *órgão colegial* é composto por três ou mais membros, só podendo funcionar em reunião regularmente convocada e quando estejam presentes um número mínimo de membros, obedecendo a regras particulares de funcionamento (...)” (Castro, 2007: 32).

⁷ “As atribuições são os fins, os interesses públicos, que a lei incumbe a cada uma das pessoas coletivas públicas de prosseguir” (Castro, 2007: 36).

⁸ Lei nº 46/86, de 14 de outubro.

prioridades políticas estabelecidas, e tendo em conta as situações concretas decorrentes da vida escolar que necessitem da sua intervenção. Assim sendo, a Inspeção – Geral da Educação e da Ciência tem por objetivo:

(...) assegurar a qualidade do sistema educativo, salvaguardar os interesses de toda a comunidade escolar, garantir a conformidade legal e regulamentar dos serviços e organismos do ME e avaliar o seu desempenho e gestão, auditar os sistemas e procedimentos de controlo interno, controlar a aplicação eficaz, eficiente e económica dos dinheiros públicos de acordo com a lei e com os objetivos estabelecidos pelo Governo e por fim, exercer um controlo técnico sobre todos os serviços e organismos do ME (Santos, 2009: 41).

Estrutura Organizacional

A estrutura organizacional da IGEC constitui -se através de serviços centrais e de serviços desconcentrados⁹ que se posicionam em quatro áreas territoriais – com um âmbito de atuação concordante com o das Comissões de Coordenação Regional, a saber: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo e Alentejo e Algarve.

Os serviços centrais têm registado alguns reajustamentos (tendo em conta a evolução do sistema educativo, a tipificação das formas de intervenção da IGEC e o grau de desenvolvimento de algumas áreas de ação). Desta forma, e fazendo referência ao enquadramento legal existente¹⁰, os serviços centrais da IGEC são compostos por uma unidade orgânica nuclear (DSJ – Direção de Serviços Jurídicos), por duas equipas multidisciplinares (EAC – Equipa de Auditoria e Controlo; EAA – Equipa de Acompanhamento e Avaliação) e por três unidades orgânicas flexíveis (DAG – Divisão de Administração Geral; DCD – Divisão de Comunicação e Documentação; DSI – Divisão de Sistemas de Informação) (Sitio oficial da IGEC, 2011).

De acordo com a lei orgânica da IGEC, as áreas territoriais são serviços desconcentrados e dependentes hierarquicamente da Inspetora-Geral, que executam competências próprias da IGEC sendo dirigidas por Delegados Regionais (que podem exercer competências que venham a ser delegadas pela Inspetora-Geral).

Compete às áreas territoriais:

⁹ “A desconcentração é meramente um processo de transferir para serviços regionais e locais do Estado competências até aí situadas nos serviços centrais; é por isso um processo de repartição de competências dentro do tipo de administração estatal direta” (Formosinho, 2005: 25).

¹⁰ Decreto – Lei n° 213 – 2006, Decreto – Lei n° 276/2007e Decreto Regulamentar n° 81-B/2007.

- i) *“Assegurar a realização das ações inspetivas determinadas”;*
- ii) *“Instruir os processos de averiguações, de inquérito e disciplinares superiormente determinados”;*
- iii) *“Colaborar na organização e elaboração de instrumentos de apoio técnico à atividade inspetiva”;*
- iv) *“Prestar apoio aos inspetores no exercício da atividade inspetiva”*

(Sitio oficial da IGEC, 2011).

A IGEC tem ao seu serviço pessoal dirigente e inspetores de educação, pessoal técnico, administrativo e auxiliar. O seu modelo organizativo compreende estruturas de conceção, planeamento, coordenação e avaliação das ações inspetivas, bem como de apoio técnico e de coordenação aos inspetores que a efetuam (Santos, 2009).

Competências

Para exercer as competências que são de sua responsabilidade, a IGEC tem de acompanhar de perto a organização do Sistema Educativo em diferentes níveis de educação e ensino (conforme o previsto na LBSE), bem como os serviços centrais e regionais do Ministério da Educação e da Ciência, o que possibilita um melhor conhecimento e avaliação do sistema. Segundo Santos (2009: 40), as suas competências inscrevem-se em dois domínios:

- i) Auditoria e controlo do funcionamento do sistema educativo, avaliando e fiscalizando a nível técnico-pedagógico, as escolas e os seus serviços, bem como a gestão administrativa, financeira e patrimonial dos agrupamentos e escolas que estão integrados no sistema educativo;
- ii) Prestação de apoio técnico, propondo e colaborando na preparação de medidas que tenham por objetivo o aperfeiçoamento e a melhoria do sistema educativo, dando apoio a nível pedagógico e administrativo aos órgãos de direção, gestão e administração das organizações escolares. Ademais, à Inspeção compete a instrução de processos disciplinares a membros do sistema educativo e a representação do Ministério da Educação e da Ciência nas estruturas de inspeção das Escolas Europeias.

Atribuições

A missão da IGEC fundamenta-se, atualmente, nas atribuições que lhe foram consignadas pelo decreto-lei nº 125/2011, procurando atuar de forma prospetiva, tendo em conta as prioridades políticas estabelecidas. Desta forma, tem competência para intervir no sistema educativo, assim como nos serviços do Ministério da Educação e da Ciência.

As suas atividades distinguem-se tendo em conta dois tipos de intervenção:

- (a) Intervenções sistemáticas, que decorrem das prioridades políticas estabelecidas para a IGEC;
- (b) Intervenções pontuais, que resultam de aspetos concretos da vida das escolas.

A partir da informação disponibilizada no portal da IGEC, passamos a caracterizar cada uma:

- i) As atividades sistemáticas (passíveis de programação prévia) congregam as atividades de Acompanhamento, de Controlo, de Auditoria e de Avaliação;
- ii) As atividades pontuais (não possuem programação prévia) consistem nas atividades de Provedoria e de Ação Disciplinar.

Em relação às intervenções sistemáticas, realçamos, desde logo, as atividades de Acompanhamento, que incidem sobre a educação pré – escolar, o ensino básico e o ensino secundário visando observar e assistir a ação educativa que é desenvolvida pelas escolas. O objetivo é a obtenção de um melhor conhecimento acerca dos processos de implementação das medidas de política educativa. Estas atividades têm a função de se constituírem como *indutoras de melhores práticas de organização e funcionamento das escolas e dos agrupamentos de escolas; conseqüentemente propõe-se no sentido de ver melhor as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos* (ver Sítio oficial da IGEC, 2011).

Por sua vez, as atividades de controlo têm a finalidade de verificar a conformidade legal do funcionamento das organizações escolares e identificar fatores que condicionem a sua eficácia, tendo em conta os meios disponíveis e os serviços prestados. Estas atividades integram o dispositivo de monitorização do sistema educativo da responsabilidade da IGEC, que elabora e aplica, de forma regular, instrumentos de observação e recolha de informação (sob a forma de roteiros e questionários). As intervenções de controlo assentam fundamentalmente no processo de

preparação do ano letivo e nas ações subsequentes à realização das provas de aferição do ensino básico e dos exames nacionais do ensino básico e secundário.

As atividades de auditoria prendem-se com a necessária análise dos atos de gestão que são praticados pelas escolas, num determinado período de tempo, atendendo a critérios de conformidade, eficácia, coerência e pertinência. Esta análise é realizada tendo como referencial a legislação em vigor, as normas ou os regulamentos das organizações escolares e os contratos celebrados com entidades públicas. As intervenções de auditoria regem-se por ideais de independência e transparência aquando da análise dos atos de gestão praticados por entidades públicas e privadas que possuam um contrato com o Estado para a prestação de serviços públicos. Desta forma, as auditorias têm por finalidade informar os responsáveis das organizações que foram auditadas sobre as condições de funcionamento ou de prestação de serviço destas e aconselhar soluções que permitam melhorar os resultados de gestão (*idem*).

Por fim, a atividade de avaliação enquadra-se no domínio da avaliação organizacional e possibilita um contributo importante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Isto numa perspetiva mais reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo (*idem*).

No que diz respeito às atividades pontuais da IGEC – provedoria e ação disciplinar - visam salvaguardar a defesa e promoção dos direitos e interesses legítimos dos cidadãos e a equidade e justiça do sistema educativo. Para tal, estão sustentadas na análise e no tratamento de queixas realizadas pelos utentes e agentes do sistema educativo à IGEC. Todas estas ações são exercidas pelas áreas territoriais da IGEC que têm ainda por missão representar o Ministério da Educação e da Ciência junto dos tribunais administrativos, em processos em que a IGEC tenha intervindo.

Ainda no domínio específico das atividades da IGEC, cumpre-nos realçar a sua representação e participação ativa em conselhos, conferências, projetos e programas nacionais, europeus e internacionais (muitos deles em parcerias com as inspeções de educação de outros países) (Sitio oficial da IGEC, 2011).

O Gestor e a Inspeção-Geral da Educação e Ciência

A imagem romântica do executivo, comparado ao maestro que conduz harmoniosamente as várias unidades da sua organização, dificilmente corresponde à realidade. (Mintzberg, 1986 [1975, 1990]). A expressão de Henry Mintzberg traduz, na realidade, a conclusão principal a que podemos chegar, aquando da observação e análise das características e funções de um gestor. Se pensarmos no gestor enquanto figura destacada dos seus colegas, que apenas delinea o trabalho que a organização tem de efetuar, depressa percebemos que, na prática, o seu trabalho se traduz na realização de todas as etapas, de planificação e execução de uma determinada tarefa. Na verdade, e no caso concreto do gestor em análise, mais do que a relação *líder – subordinados* subjacente teoricamente aos papéis de um gestor, vemos um profissional que trabalha em parceria e numa relação de cooperação com os seus colegas.

O presente capítulo pretende evidenciar as especificidades do trabalho de um gestor pertencente à Inspeção-Geral da Educação e Ciência, que corroboram a expressão inicial proferida por Mintzberg. Para tal, a linha de trabalho deste autor terá de ser levada em consideração.

O gestor alvo da pesquisa de investigação deste trabalho será designado por gestor H. Desde 1999 (há 12 anos) que desempenha funções na IGEC. No entanto, a sua primeira participação numa atividade internacional, através da SICI - Conferência Internacional Permanente das Inspeções-Gerais e Nacionais de Educação, só ocorreu um ano depois com a realização de um workshop que decorreu nos serviços centrais da IGEC. A partir de 2002, o gestor H passou a ser o elo de ligação entre a IGEC e a SICI, começando a ser responsável por tudo o que dizia respeito à cooperação internacional. Em 2007, colaborou no apoio à presidência portuguesa das Escolas Europeias e em 2010 foi designado representante de Portugal no Conselho de Inspeção para os níveis Primário e Maternal. A sua atuação no âmbito da Avaliação de Escolas começou entre 1999 e 2002, com o programa da Avaliação Integrada de Escolas. Desde 2007, o gestor H colabora no processo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal.

Na realização deste capítulo, a primeira etapa que foi necessária ultrapassar foi a de se considerar verdadeiramente H um gestor e justificar essa caracterização. Apesar de não ser um gestor equiparado aos gestores da literatura tradicional da Administração

Educacional – Mintzberg (1986 [1975, 1990]) identifica, na sua obra, chefes de secção, supervisores de práticas, chefes de departamento, gerentes de vendas, presidentes de empresas e de nações - o gestor H está inserido numa organização que se divide em departamentos/unidades (serviços e equipas multidisciplinares), onde tem a seu cargo a coordenação da atividade da SICI e uma participação ativa nas áreas da Avaliação das Escolas Europeias e da Avaliação Externa das Escolas em Portugal, pelo que consegue atuar com alguma autonomia na consecução das suas tarefas – o que lhe confere o estatuto de gestor intermédio (como poderemos observar no decorrer da reflexão em torno deste capítulo). Isto, apesar de ter de estar sujeito a diretrizes superiores.

Ao longo das observações registadas sobre o gestor H, darei um maior destaque às que se prenderam com a preparação, planificação e execução da *study visit*¹¹ que a IGEC organizou e acolheu no âmbito do *Impact of School Evaluation for Quality Improvement* (ISEQI) e que contou com participantes oriundos de 12 países na partilha de experiências e conhecimentos no âmbito da Avaliação Externa das Escolas dos seus respetivos países. Esta atividade ficou a cargo do gestor H que coordenou o grupo de trabalho que preparou a visita (que passou por várias fases ao longo do ano: preparação da candidatura, melhoramento de detalhes, divulgação, contacto com os participantes e instituições a visitar, proposta do programa, alojamento...) e acompanhou as sessões de trabalho. Como estive presente integralmente no auxílio a estas tarefas, pude acompanhar com mais detalhe o trabalho do gestor H e constatar, a partir dessas duas semanas, muitos dos papéis de um gestor que Mintzberg refere nas suas pesquisas.

Quatro mitos do trabalho de um gestor

Mintzberg na sua obra *Managing* (2009) descreve a imagem tradicional de um gestor: (...) *bem ordenada e aparentemente cuidadosa e controlada* (traduzido do Inglês, 2009:17). A sua análise, resultante da observação do contexto de trabalho de vários gestores, permitiu-lhe concluir que o seu ambiente de trabalho se caracteriza por: (...) *um ritmo agitado, muitas interrupções e mais respostas do que iniciações* (traduzido do Inglês, 2009:17). As observações que fui efetuando sobre o trabalho do gestor H permitiram-me chegar, em grande parte, às mesmas conclusões que o autor. Desta forma, acho pertinente que uma primeira abordagem a essas impressões siga a

¹¹ Ver atividade 7 - *Study Visit*

desmistificação dos quatro mitos que Henry Mintzberg refutou aquando da realização das suas observações (Mintzberg, 1986 [1975, 1990]). Seguindo o autor, contestarei cada um dos quatro mitos com exemplos de atividades desenvolvidas pelo gestor H.

O primeiro mito que Mintzberg expõe *o executivo é um planejador sistemático e reflexivo* é evidenciado pelo facto de os gestores possuírem um trabalho que se processa a um ritmo bastante acelerado, com atividades variadas, breves e muito orientadas para a ação, o que deixa para segundo plano a componente reflexiva (Mintzberg, 1986 [1975, 1990]). Usando como exemplo a organização da *study visit*, verifiquei que o gestor H realizou um variado número de atividades de curta duração, que foram desde trabalhos de coordenação e orientação, até tarefas administrativas (como a reserva do hotel onde os participantes iriam ficar, telefonemas, e-mails). Tratou, ainda, da organização de recursos e de materiais teóricos para serem apresentados na visita. Conforme pude constatar, o seu trabalho de reflexão só pôde ser feito após o período de execução da visita de estudo. Todas as outras atividades foram, nessa fase, deixadas para segundo plano. Pode-se, também, afirmar que, tendo em conta esse ritmo acelerado de trabalho, o gestor H não tem uma forma coerente de organizar o seu tempo. Vai desenvolvendo o trabalho consoante as solicitações que vai tendo e os e-mails que vai recebendo. Assim, o planeamento das suas atividades é feito no decorrer do trabalho e não de forma antecipada.

O segundo mito que Mintzberg (1986 [1975, 1990]) refuta *O verdadeiro executivo é o que não executa tarefas de rotina* é visível no quotidiano de trabalho do gestor H, cuja rotina assenta na execução de um conjunto de tarefas constantes: i) fazer telefonemas; ii) enviar e rececionar e-mails; iii) participar em reuniões espontâneas para ser feito um ponto de situação sobre o decorrer dos trabalhos; iv) selecionar materiais; v) preparação de documentos; vi) realização de tarefas burocráticas e de negociação; vii) ser o elo de ligação entre a IGEC e as instituições internacionais com as quais tem protocolos.

O facto de o gestor H ter de participar nesta rotina de execução das tarefas também está relacionado com a sua experiência e informação sobre os assuntos em causa. No caso concreto deste gestor, ele desempenha um papel de destaque na obtenção de informações externas e possui um *status* que lhe permite ter acesso a várias informações importantes. Desta forma, não existe ninguém melhor que ele para verificar

na prática o que é preciso conceber, acabando mesmo por passar por todos os processos de realização das suas tarefas: planeamento, execução e mais tarde avaliação do trabalho desenvolvido.

O terceiro mito que surge no trabalho de Mintzberg (1986 [1975, 1990]) refere-se ao facto de *os principais executivos necessitam de informações agregadas, que podem ser melhor obtidas através de um sistema formal de informações gerenciais*. Na prática, Mintzberg constatou que os gestores utilizam quatro vínculos fixos de informação: documentos, telefonemas, reuniões que podem ou não ser programadas e as chamadas *inspeções de observação* (1986 [1975, 1990]). No caso do gestor H, e tendo em conta a observação que efetuei do seu trabalho, penso que o mecanismo de comunicação que mais utiliza é o e-mail, passando o telefone a figurar como o segundo meio de informação mais utilizado. No entanto, é claramente observável que prefere a via da comunicação informal, de fácil acesso, e com uma maior rapidez de resposta. De seguida, dá primazia às reuniões, o que foi bastante visível no caso da *study visit*: o gestor realizava várias reuniões de curta duração para fazer um ponto de situação do trabalho que estava a ser desenvolvido e trocava e-mails com a sua equipa de trabalho para dar ou receber informações (troca de documentos). Por último, surgem as rotinas de observação. Também no decorrer da atividade de preparação da *study visit*, o gestor H ia algumas vezes ver como estavam a decorrer os preparativos: preparação das salas, impressão de documentos, aquisição de materiais...

O último mito que Henry Mintzberg (1986 [1975, 1990]) identificou foi *a administração é, ou pelo menos está se transformando rapidamente, em ciência e profissão. Sob qualquer definição de ciência e profissão, tal afirmação é falsa*. De facto, as atividades que o gestor H desempenha não se assumem como *processos ou programas sistemática e analiticamente determinados* próprios de uma ciência (Mintzberg, 1986 [1975, 1990]), caracterizam-se antes pela sua complexidade; um dia de trabalho do gestor H é sempre muito preenchido, acarreta muitas responsabilidades, o que se traduz numa sobrecarga de trabalho, tendo que deixar algumas tarefas para trás. Todo este trabalho é realizado com uma grande intensidade e, normalmente, o gestor H não tem ninguém que o ajude na área do trabalho que desenvolve com a SICI, o que faz com que tenha um grande desgaste diário e uma rotina por vezes stressante. O facto de só ele estar inserido, de forma fixa, neste processo, faz com que seja muito difícil

delegar tarefas, pois é ele que detém todos os conhecimentos e contactos, pelo que, para alguém poder exercer as suas funções necessitaria que o gestor H fizesse um levantamento de todas as informações importantes e as transmitisse. Sem esta tarefa prévia, não seria possível executar as tarefas/funções do gestor H.

Papéis

Após esta panorâmica que demonstra, em traços gerais, as características de trabalho do gestor H, importa categorizar os seus papéis/funções dentro de uma tipologia proposta por Mintzberg (1984) através do seu trabalho *Le Manager au quotidien*. O autor define três papéis do gestor, cada um com determinadas características: interpessoais (referentes aos comportamentos de relação), informacionais (de comunicação) e decisoriais (de decisão). Para cada papel/função destaquei alguns exemplos de atividades que o gestor H desenvolve e que estão relacionadas com esta tipologia (ver anexo 1).

Os papéis interpessoais do gestor possuem três características, todas elas identificadas na observação ao gestor H: símbolo, líder e agente de ligação (Mintzberg, 1984).

Identifico o gestor H como sendo um símbolo na organização, pois ele desenvolve papéis de *natureza social, cerimonial e legal*. O gestor em análise desempenha várias funções de natureza cerimonial. Destaco o exemplo em que participou no jantar de receção aos participantes da *study visit*. No entanto, a constatação deste papel foi igualmente visível na reunião que formalizou o meu estágio na IGEC. O gestor H estava presente e participou neste protocolo que acaba por ser também de natureza cerimonial.

Mintzberg (1984) identifica um gestor como sendo um líder tendo em conta as relações que mantém com os seus subordinados na forma de motivação e na definição de tarefas. Descreve o líder, também, como sendo o que detém as responsabilidades de recrutar, formar e promover o trabalho dos seus subordinados. Nas observações que realizei, verifiquei que o gestor H assume características de um líder, mas de uma forma um pouco diferente da que Mintzberg define, já que privilegia o trabalho em parceria em detrimento da relação líder - subordinados. Sem dúvida que o gestor decide o meio em que os seus colegas trabalham. As atividades que lhes solicita traduzem-se na forma

como os coordena e motiva: deixa sempre claro qual o contributo de cada colega para a atividade que tem de realizar e dá-lhe total autonomia para a desenvolver. Esta dinâmica demonstra a confiança que o gestor H tem na sua equipa e é tida como um fator motivador do grupo de trabalho. No caso das atividades relacionadas com a área de trabalho da SICI, constatei que o gestor H dispõe de autonomia para escolher a sua equipa de trabalho de acordo com as suas necessidades (um exemplo claro desta afirmação está relacionado, mais uma vez, com a organização da *study visit* onde o gestor estabeleceu vários contactos tendo em conta as tarefas que precisava que fossem desenvolvidas). No entanto, o gestor H não se caracteriza pelo relacionamento que detém com os seus colegas uma vez que estimula o trabalho em parceria que não tem uma continuidade permanente, dura enquanto o gestor precisar de ajuda na tarefa que está a seu encargo, num determinado momento.

Considero o gestor H um agente de ligação e destaco esta característica como sendo das mais importantes dentro dos papéis interpessoais. O gestor estabelece contactos, que são a base do seu trabalho, através de reuniões, e-mails e telefonemas. Pude constatar que este mecanismo de informação é fundamental para o seu trabalho e direciona as decisões que tem de tomar. O gestor deixa muitas vezes em suspenso o seu trabalho para utilizar algum destes mecanismos de comunicação. No caso da *study visit*, por exemplo, as reuniões realizadas para que fosse sendo feita uma atualização do trabalho desenvolvido eram diárias.

O segundo grupo de papéis que Mintzberg (1984) refere na sua categorização são os informacionais que possuem três características também observáveis no gestor H: *observador ativo, difusor e porta-voz*.

Henry Mintzberg (1984) define um gestor como sendo um observador ativo se, de forma continuada, procurar receber informações provenientes de diversas fontes para conseguir uma compreensão mais estruturada sobre a organização onde está inserido e o seu ambiente. Como já ficou registado anteriormente, o gestor H utiliza como base do seu trabalho a comunicação e a procura de informações tanto a nível interno (fruto das relações com os seus colegas nas áreas de avaliação onde está inserido), como a nível externo (através do seu trabalho com a SICI e com as Escolas Europeias). Estes mecanismos de comunicação permitem-lhe ter acesso a informações deveras importantes que lhe possibilitam uma base de atuação na organização.

Na sequência destas características, o gestor H acaba também por desempenhar funções de difusor uma vez que as suas tarefas diárias lhe permitem ter acesso a um conjunto de informações externas importantes que são uma mais-valia para a organização. A maioria das informações que o gestor H adquire provém da comunicação verbal e escrita (fundamentalmente através do e-mail). No decorrer do estágio, muitas vezes, ouço-o dizer que vai enviar por e-mail um documento a um colega ou que precisa de enviar um e-mail para saber informações sobre um determinado assunto. As comunicações que faz com outros departamentos são, em grande escala, efetuadas telefonicamente.

O gestor H assume a função de porta-voz, uma vez que é o elo de ligação entre a IGEC e a SICI. Dessa forma, consegue obter muitas informações externas eficientes, apesar de, por vezes, serem conseguidas de forma mais informal. Despende muito do seu tempo a interagir com os seus colegas e com pessoas estranhas à organização (a semana com os participantes da *study visit* é mais uma vez exemplo disso).

O terceiro conjunto de papéis que Mintzberg (1984) identifica, os decisoriais, possui quatro características: *empreendedor*, *regulador*, *repartidor de recursos* e *negociador*. Todavia, no caso concreto do gestor em análise, apenas identifico as funções de regulador e negociador.

Mintzberg (1984) identifica um gestor como sendo empreendedor se tiver a iniciativa para assegurar a realização de um determinado conjunto de mudanças controladas na organização. Cabe-lhe a decisão sobre a forma de se implicar num conjunto de projetos: pode apenas supervisionar o processo, delegar todas as responsabilidades ou somente delegar a procura das soluções. No caso do gestor H, constatamos que não exerce, por iniciativa própria, mudanças na organização. Apenas pode efetuar mudanças na área em que desempenha atividades, tendo em conta indicações superiores. Um exemplo desta ideia é o facto de todos os inspetores da IGEC terem de prestar contas das suas atividades através da base de dados *GestIGE*. Desta forma, verificamos que o gestor H exerce um trabalho autónomo, mas responsabilizado através da prestação de contas que tem de fazer sobre o seu trabalho diário.

O gestor não gere o seu trabalho na iniciativa de delegar tarefas ou de apenas supervisionar, acompanha sempre todos os projetos e, no caso das atividades

desenvolvidas em parceria com a SICI não tem a opção de poder delegar tarefas ou responsabilidades uma vez que trabalha sozinho.

No entanto, sem dúvida que temos de considerar o gestor H um regulador uma vez que, no decorrer das suas tarefas, ele atua sempre que surge um estímulo inesperado e tenta solucionar da melhor forma as situações. Nas observações que fui fazendo do trabalho que o gestor H desenvolve, constatei que, por vezes, surgem tarefas inesperadas que tem de resolver no momento, como é o caso das avaliações nas Escolas Europeias (para além da função avaliativa associada ao trabalho do gestor H neste tipo de visitas, ele também tem de desempenhar muitas outras funções e participar em diversas reuniões). A saída do gestor, durante uma semana, para realizar este trabalho obriga-o a deixar em suspenso as suas funções noutras áreas (SICI e Avaliação Externa). Outro exemplo que permite constatar a função reguladora do gestor prende-se com a organização da *study visit*. Na semana que a antecedeu, o gestor H teve de resolver vários problemas inesperados que foram surgindo e que condicionavam o trabalho da equipa que o auxiliava nessas tarefas. Numa dessas situações, cada participante tinha de enviar a sua comunicação para ser fotocopiada e destacada para as respetivas pastas de cada um. Na véspera do início da visita, alguns participantes ainda não tinham enviado as suas comunicações e o gestor H teve de os contactar para que se pudesse dar andamento ao trabalho.

O gestor H não é considerado um repartidor de recursos. Para Mintzberg (1984) um gestor adquire esta função quando se encarrega da gestão de todos os recursos da organização: dinheiro, tempo, mão-de-obra, materiais. Na análise do trabalho que o gestor H desenvolve pude constatar que este não tem acesso à gestão destes recursos, que ficam ao encargo de chefias superiores e que estão afetos, em última análise, ao orçamento disponível para Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Considero o gestor H um negociador. O gestor tem de fazer constantes negociações para conseguir um determinado orçamento ou materiais para desenvolver as suas tarefas e atividades que, por vezes, nem se prendem com imposições superiores, mas sim com a burocracia da instituição. Também destaco o papel de negociador do gestor, no sentido em que ele intervém quando a organização necessita de realizar uma atividade importante de negociação com outras instituições. Normalmente, o gestor H não tem ninguém que o ajude na área de trabalho que desenvolve com a SICI e isso faz

com que seja difícil delegar tarefas. Assim, assume a gestão total dos processos de negociação com essa organização, tornando-se para o exterior o símbolo e o porta-voz da IGEC.

Apesar de ao longo desta análise duas características do gestor propostas na tipologia de Mintzberg não serem identificadas como fazendo parte das tarefas do gestor H, não posso afirmar verdadeiramente que ele não as desenvolve ou pelo menos de forma parcial, uma vez que me foi impossível observar o gestor em todos os seus momentos de atuação.

Esta análise mais pormenorizada às tarefas e características de atuação do gestor H permite-nos concluir que os papéis em que incide a sua linha de trabalho estão mais relacionados com os comportamentos de relação e com a comunicação, dando especial destaque aos que se prendem com os mecanismos de correspondência e de procura e troca de informação tanto internamente como externamente.

Liderança

Ser gestor numa organização com fins educativos acarreta determinadas características e desafios que outros gestores não têm de levar em conta. Como tal, é necessário que definam e apostem num estilo de liderança que lhes permita lidar com essas pressões (um gestor em contexto educativo, para ser eficaz, tem de mostrar mais confiança na liderança do que os gestores que não atuam num contexto com esses fins) (Greenfield, Jr. e William D., 1999).

No decurso do acompanhamento do trabalho do gestor H, tornou-se visível que este dá igual atenção a todos os problemas que vão surgindo no dia-a-dia da sua rotina de trabalho. Estará tal facto relacionado com o estilo de liderança que o gestor H desempenha? É importante destacar que a inexistência, na IGEC, de quem possa auxiliar o trabalho do gestor, que tem de assegurar várias tarefas em simultâneo. Este aspeto também pode demonstrar uma atitude de total empenho do gestor H na resolução de todos os problemas que surgem.

Importa, então, definir o conceito de liderança e relacioná-lo com a dinâmica das organizações educativas para dessa forma ser possível percecionar o estilo de liderança do gestor H. Greenfield e William (1999: 266) definem a liderança como (...) *um processo de influencia interpessoal que tem como objetivo obter dos outros uma*

mudança voluntária nas suas preferências. Observamos a liderança como um processo de influências com o fim de incutir mudanças nas outras pessoas. A liderança providencia a direção de atuação do trabalho mas destaca-se pelo exercício da influência (Leithwood e Riehl, 2003). De facto, a posição do gestor H dentro da IGEC permite-lhe assumir uma postura de perito que é consultado pelos colegas sempre que necessário. O gestor H assume assim um estilo de liderança mais informal.

Greenfield e William (1999: 259) definem um conjunto de características de trabalho de um gestor que atua numa organização com fins educativos e que se relacionam com o trabalho desenvolvido pelo gestor H: i) *Comunicação cara a cara* – o gestor H desenvolve o seu trabalho dando primazia ao veículo da comunicação, através de reuniões, e-mails e telefonemas (a chamada dimensão social/interpessoal, segundo Greenfield, Jr. e William D., 1999); ii) *Orientado para a ação* – existe na organização do gestor H uma rotina muito ativa orientada para o desenvolvimento contínuo de atividades e para a resolução de problemas; iii) *Os problemas que surgem são imprevisíveis* – enquanto regulador, o gestor H resolve e mobiliza soluções para um conjunto de problemas inesperados que vão surgindo e que condicionam o trabalho da sua equipa ou a prossecução das suas tarefas; iv) *O trabalho acontece num contexto imediato* – o gestor H desenvolve em simultâneo várias tarefas às quais tem de dar resposta; desenvolve o seu trabalho num contexto de ação imediato para que as atividades que está a realizar nos setores onde está inserido fluam; v) *O ritmo é rápido* – a exigência das funções/atividades que o gestor H desempenha e por vezes, a falta de colegas para o auxiliar, leva a um ritmo de trabalho deveras intenso que, na sua maioria, é bastante exaustivo e stressante; vi) *Há interrupções frequentes* e vii) *Os próprios episódios de trabalho tendem a ser de curta duração* – conforme se constatou anteriormente, o trabalho do gestor H caracteriza-se pela brevidade das atividades que desempenha no dia-a-dia fruto, em parte, da constante interrupção dos seus colegas que pedem a sua opinião e colaboração enquanto perito; viii) *As respostas não podem ser adiadas* – dada a importância do trabalho desenvolvido pelo gestor H em consonância com as funções que desempenha, este não pode adiar a resolução de um problema ou um pedido que seja feito por um colega, só assim evitará o acumular de atividades que têm de ser asseguradas diariamente.

Todas estas características evidenciam a importância da aposta do gestor H num estilo de liderança que se torna mais eficaz do que a autoridade administrativa ou outras formas de poder (ver Greenfield & William, 1999).

Tendo em conta estas considerações, a atuação do gestor direciona-o para um estilo de liderança democrático uma vez que, conforme foi possível observar, desenvolve um trabalho em parceria (não gere diretamente um conjunto de colaboradores). Possui um modelo de liderança mais colaborativo e menos hierarquizado. White e Lippitt (1975: 658) definem as características da liderança democrática que vão ao encontro do estilo de atuação do gestor H: i) as diretrizes são debatidas pelo grupo e estimuladas e assistidas pelo gestor; ii) o grupo esboça a linha de atuação para alcançar determinados objetivos e solicita aconselhamento junto do gestor; iii) a divisão de tarefas fica a cargo do grupo; iv) o gestor procura ser um membro normal dentro do grupo e assume uma postura objetiva. Tomando como exemplo a semana de preparação da *study visit*, foi notório que o gestor H respondia a todas as dúvidas do grupo de trabalho e dava motivação para a realização das tarefas. No entanto, a forma como cada tarefa era realizada ficava a cargo de cada um; o grupo tinha total liberdade para definir a sua estrutura de trabalho e procurava com frequência o gestor H para esclarecer dúvidas e para pedir aconselhamento. No final, o gestor apenas supervisionava o trabalho.

O seu estilo de liderança assume uma vertente transformacional uma vez que tem i) *carisma* – possui um conjunto de características que o tornam um líder com opinião de referência que todos gostam de ter em conta; ii) *motivação inspiracional* – o gestor H conhece claramente a visão da organização e consegue transmiti-la de forma clara e inovadora tornando mais perceptíveis as características das metas que se pretende atingir em cada atividade; iii) *estimulação intelectual* – o gestor motiva e estimula intelectualmente o seu grupo de trabalho (faz com que ponham em causa as suas rotinas e procurem métodos mais inovadores de realizar o seu trabalho) e é visto como um perito na sua área de atuação; iv) *consideração individualizada* – o gestor fomenta o trabalho em equipa e em parceria tendo sempre em consideração cada elemento.

A IGEC enquanto organização possui um mosaico de realidades uma vez que os seus gestores intermédios, apesar de terem o mesmo tipo de atividades, não têm o mesmo perfil de chefia.

Fazendo uma retrospectiva das tarefas e funções que desempenha, vemos que a sua atuação espelha a natureza burocrática da IGEC. Todavia, os seus papéis desenvolvem-se para além do aspeto burocrático da organização: as suas atividades focam-se maioritariamente em fluxos de socialização e de contactos regulares com o exterior como forma de conseguir obter as informações que necessita no decurso do seu trabalho. O gestor H desenvolve um conjunto de *skills* que configuram a sua forma de atuação no exercício das suas funções: liderança, tomada de decisão, comunicação e gestão de si mesmo (destaca as prioridades e cumpre objetivos para alcançar as metas estabelecidas) (National Standards for Headteachers, 1998 citado por Barroso, 2002: 151).

A Inspeção-Geral de Educação e Ciência

A organização onde o gestor H atua e desenvolve o seu trabalho pauta-se, como anteriormente foi referido, por especificidades burocráticas e políticas e uma estrutura que de seguida, nos propomos demonstrar. De facto, as organizações são fenómenos complexos e paradoxais que podem ser compreendidos de diversas maneiras (Morgan, 1995). Silva (2006) define dois modelos que nos ajudam a ter uma visão da organização e que se adequam às lógicas de ação da IGEC: o modelo burocrático e o modelo político. Analisemos as suas características.

As organizações que são planificadas e que atuam como se fossem máquinas são, em regra, chamadas de burocracias. No entanto, esta burocratização deve-se à maneira mecanicista que delineou os conceitos do que se entende por organizações (Morgan, 1995).

Segundo Lima (1992: 157, citado por Silva, 2006: 78), uma organização burocrática é uma (...) *organização com um funcionamento harmonioso com vista à realização das suas metas em relação às quais os membros agem em conformidade (...)*. Na consecução desta ideia, Silva (2006: 116) diz-nos que o modelo burocrático implementa regras e procedimentos de rotina que são estáveis e uniformes, cujo efeito é reforçado por mecanismos de coação e controlo, a partir dos quais se consegue garantir uma ordem que se torna incontestável, previsível e inalterável.

O modelo burocrático, com origem na teoria de Weber, caracteriza-se como (...) *uma forma de organização que enfatiza a precisão, a rapidez, a clareza, a*

regularidade, a confiabilidade e a eficiência, atingidas através da criação de uma divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhadas e regulamentos (Morgan, 1995). A burocracia permite, desta forma, uma eficiência técnica que vai garantir a *ordem, a perícia, a continuidade, a previsão e o rendimento*. Desta forma, consegue criar mecanismos de estabilidade, de previsibilidade e eficiência através das suas regras e normativos legais (Silva, 2006).

São várias as características das organizações burocráticas visíveis na IGEC, a começar pela sua legalidade. A organização do gestor H é sustentada através da existência de normas formais que são obrigatórias e que, dentro de um conjunto de regras, permitem que a instituição tenha um comportamento previsível (Silva, 2006).

A existência de hierarquia também é notória através dos mecanismos de autoridade e controlo inerentes à existência de cargos (Silva, 2006). O gestor H, por exemplo, ocupa um cargo no qual desempenha um conjunto de funções em conformidade com as tarefas que lhe foram incumbidas que gere, e é responsável pelo trabalho de um conjunto de atores da organização que dependem das suas orientações, em tarefas muito específicas (como a organização de um workshop ou a realização da study visit).

De um ponto de vista mais generalizado, podemos encontrar na IGEC a perspetiva da impessoalidade, que é caracterizada pela distribuição de tarefas segundo o cargo de cada ator da organização. Ora isto faz com que os fatores pessoais, na tomada de decisão, sejam postos de parte (Silva, 2006). A racionalidade é, também, evidenciada na IGEC através da conformidade existente entre os meios e os fins para que esta atinja de forma eficaz os objetivos que foram previamente estabelecidos.

Por último, temos de destacar a especialização que, se caracteriza pela atribuição de uma tarefa específica a cada membro da organização. O gestor H, assim como muitos outros gestores intermédios, possui um conjunto de atividades que lhe foram atribuídas pela pertinência com que domina esses assuntos. Assume o papel de perito nessas áreas e os seus conhecimentos permitem-lhe adquirir uma perícia que contribui para a eficácia e eficiência da organização.

O modelo burocrático e o modelo político existem em simultâneo na organização do gestor H. Na observação que realizei à estrutura da IGEC considero que a interação dos dois modelos resulta, como define Ahrme (1997: 92-95, citado por

Silva: 2006), num conjunto de forças centrípetas, uma vez que juntos promovem a *coesão*, a *lealdade* e a *igualdade*, a *cooperação* e *união* entre os atores da organização, o que dá origem a uma maior estabilidade.

Estrutura

Mas o que se entende por estrutura da organização? Mintzberg (1999: 20) na sua obra *A Essência da Estrutura* explica que a estrutura de uma organização conjuga as formas que são utilizadas para que o trabalho seja dividido em tarefas diferentes e a necessária coordenação entre as mesmas, que tem de ser assegurada. Cada estrutura possui determinados *mecanismos de coordenação*, que estão relacionados com o controlo, a comunicação e a coordenação existentes nas relações entre os atores das organizações. Mintzberg (1999) destaca cinco mecanismos de coordenação que explicam as principais formas pelas quais as organizações coordenam os seus processos de trabalho: i) ajustamento mútuo; ii) supervisão direta; iii) estandardização dos processos de trabalho; iv) estandardização dos resultados de trabalho e; v) estandardização das qualificações dos trabalhadores.

Na IGEC destaco fundamentalmente dois mecanismos de coordenação: o ajustamento mútuo e a estandardização dos processos de trabalho. Começarei por identificar as razões que me levam a optar por estes mecanismos de coordenação para, seguidamente, destacar os argumentos que me levam a pôr de parte os restantes.

O ajustamento mútuo traduz-se pela coordenação do trabalho simples, através de um processo de comunicação informal, pelo que é utilizado nas organizações mais simples. No entanto, paradoxalmente é também usado nas situações mais complexas (nos casos mais difíceis é o mecanismo que melhor se aplica) uma vez que faz com que os atores no seio de uma organização se adaptem uns aos outros (Mintzberg, 1999). No caso concreto da organização do gestor H, o ajustamento mútuo surge pela segunda via, uma vez que é utilizado em situações muito complexas de trabalho. Por várias vezes, constatei que o gestor, em situações mais exigentes no exercício das suas tarefas, atua segundo este mecanismo. Apenas se impõe um requisito: o gestor tem de estar a coordenar um grupo de trabalho em situações concretas (uma vez que normalmente, na atividade que está totalmente a seu encargo, a SICI, não tem quem o auxilie). No caso da semana que antecedeu a *study visit* este mecanismo foi bastante visível: o grupo de

trabalho que coordenou era oriundo de vários departamentos e possuía competências muito diversificadas (pessoas da área da contabilidade, da organização de espaços, responsáveis pelo economato...), pelo que era necessário que existisse um mecanismo de coordenação que permitisse que o gestor se adaptasse a todos os elementos e às suas especificidades. Só assim foi possível conjugar esta atividade complexa e de grande responsabilidade que envolvia atores com características muito diferentes.

O segundo mecanismo de coordenação que identifiquei na estrutura da organização do gestor H foi a standardização dos processos de trabalho. Segundo Mintzberg (1999), este mecanismo diz-nos que os processos de trabalho são standardizados quando o seu conteúdo é programado e especificado superiormente, através das instruções que são dadas (Mintzberg, 1999). Esta tipologia verifica-se na IGEC uma vez que, todos os inspetores têm bem delimitadas as tarefas que têm de executar e dentro de que moldes. O gestor H desempenha o seu trabalho tendo em conta um conjunto de diretrizes específicas para cada uma das áreas onde está inserido: assim, enquanto membro da equipa da Avaliação Externa, tem de desenvolver o seu trabalho tendo em conta o quadro de referência existente; já enquanto membro da equipa de avaliação das Escolas Europeias tem de seguir um referencial internacional que rege o seu trabalho. Na área de atuação do gestor H, na SICI, existe um conjunto de linhas de trabalho identificadas perante reuniões periódicas que demonstram as características de atuação do gestor. O seu trabalho desenvolve-se tendo em conta estas diretrizes que delineiam os seus processos de atuação: o que deve fazer e como deve fazer.

Na área de standardização, surgem outros dois mecanismos de coordenação que não são observáveis na organização do gestor H: a standardização das qualificações e a standardização dos resultados. Segundo Mintzberg (1999), o primeiro diz-nos que uma qualificação (conhecimento) é standardizada quando se especifica a formação da pessoa que executa o trabalho, assegurando o essencial da coordenação. Este processo de standardização afirma, de forma indireta, o controlo e a coordenação do trabalho. Já o segundo diz-nos que a standardização dos resultados é um mecanismo de coordenação que especifica antecipadamente as dimensões do produto ou o desempenho a atingir (Mintzberg, 1999). Na instituição do gestor H podemos constatar, pelo menos na área onde trabalha, que os inspetores possuem o mesmo tipo de qualificações de base para exercerem as suas atividades. Porém, se olharmos para a IGEC na sua globalidade,

observamos que existem pessoas com formações variadas a executar as suas atividades em prol do desenvolvimento da instituição: inspetores, técnicos superiores de educação, técnicos de informática, contabilistas... Apesar de o gestor H desenvolver as suas funções tendo por base orientações de atuação, não significa que o resultado do seu trabalho seja estandardizado: cada área de atuação possui especificidades próprias que direcionam os resultados do trabalho dos inspetores para “produtos” muito diversos.

O último mecanismo de coordenação que não identifiquei na organização do gestor H é o da supervisão direta, que se caracteriza pelo facto de um indivíduo assumir a responsabilidade de trabalho dos outros (Mintzberg, 1999). Todavia, apesar de o gestor H possuir um conjunto de diretrizes que pautam o seu trabalho, possui autonomia para, dentro daqueles moldes, desenvolver as suas funções. Não tem uma supervisão direta superior sistemática, apenas vai prestando contas das suas atividades.

Apesar de só verdadeiramente identificar na Inspeção-Geral da Educação e Ciência dois mecanismos de coordenação, tal não significa que os outros não possam existir. O facto é que a minha observação ao trabalho desenvolvido pelo gestor H não foi concretizada em todos os seus momentos de trabalho. Para além do mais, esta observação é mesmo só realizada segundo a perspetiva de trabalho deste gestor, pelo que, na dinâmica de toda a organização, outros mecanismos de coordenação podem estar evidentes.

A expressão usada por Henry Mintzberg (1999: 25) *Um contínuo entre os mecanismos de coordenação*, expressa a conclusão a que cheguei com a análise dos mecanismos de coordenação existentes na organização do gestor H. A IGEC, pelo menos do ponto de vista do gestor em análise, utiliza uma mistura destes mecanismos em diversos graus. Tal como o autor, em parte atribuo estas variações às características da estrutura desenvolvida na IGEC que, em certos casos, assume uma componente formal (relação oficial que está documentada entre os diversos membros da organização), e noutros assume uma componente informal (as relações que não são estabelecidas formalmente entre os membros de um grupo de trabalho). A estrutura formal e informal da organização é imediatamente identificável pelas relações desenvolvidas pelo gestor H com os seus colegas de trabalho sendo, por vezes, uma relação indissociável.

Os mecanismos de coordenação que o gestor H agrega ao seu trabalho, estão, de certa forma, relacionados com o seu estilo de liderança.

Podemos caracterizar a IGEC através da componente da centralização (forma de distribuição do poder nas organizações) como possuindo uma descentralização horizontal limitada seletiva (Mintzberg, 1995: 213, citado por Bilhim, 1996:131). Quando uma organização é descentralizada, a tomada de decisão centra-se ao nível mais baixo da hierarquia, não descurando, porém, o facto de se continuarem a centrar no topo o controlo das matérias essenciais da instituição. Tal é comprovado por Van de Ven e Ferry (1980:399, citados por Bilhim, 1996: 130) que definem que (...) *uma unidade descentralizada geralmente implica que a decisão tenha sido delegada para locais ou níveis mais baixos.*

Ora a IGEC denota a existência de tomada de decisões fora dos cargos de chefia, pelo que possui uma descentralização horizontal que é limitada. Enquanto organização burocrática possui tarefas não especializadas que se apoiam na estandardização dos processos de trabalho (o mecanismo de coordenação anteriormente referido) para que as suas atividades sejam coordenadas.

Na descentralização horizontal limitada, a centralização é apenas visível na dimensão vertical, uma vez que o poder se concentra maioritariamente no vértice estratégico (os gestores que detêm a responsabilidade da organização) (Mintzberg, 1995: 239, citado por Bilhim, 1996:132). Sendo notória a existência de um papel formalizado no comportamento, os inspetores da IGEC conseguem adquirir um certo poder informal (onde reside maioritariamente o conhecimento) que lhes permite desempenhar as suas atividades de maneira mais autónoma.

A IGEC é um departamento central que faz parte da estrutura do MEC e que possui um sistema centralizado de controlo. No entanto, possibilita aos seus profissionais alguma autonomia na gestão das suas atividades. Esta autonomia é visível na atuação do gestor H. Tendo em conta estas características, na terminologia de Mintzberg (citado por Bilhim: 1996: 140 – 141), o MEC é designado como sendo uma tecnoestrutura uma vez que reúne analistas e *pessoal burocrático* que, através da sua ação, influenciam o trabalho desenvolvido nos diferentes departamentos centrais da organização através da conceção, planificação e coordenação do trabalho dos outros

profissionais (não esqueçamos a posição de perito e de coordenador do gestor H anteriormente explanada).

Esta força exercida pela tecnoestrutura é refletida na IGEC que, ao ser coordenada pela standardização dos processos de trabalho, a caracteriza como sendo uma burocracia mecanicista.

Neste tipo de organizações existem padrões que pré-determinam o que deve ser feito. Existe uma grande centralização da autoridade (por parte do Ministério da Educação e Ciência) com um poder de decisão altamente formalizado através da proliferação de regras e regulamentos. O gestor H recebe um conjunto de diretrizes das chefias superiores que orientam as metas que tem de atingir com o seu trabalho. No entanto, a forma como as deve alcançar é autónoma e como tal, fica ao seu critério.

As tarefas desempenhadas na IGEC são asseguradas por departamentos funcionais, ou seja, são agrupadas com base em funções e unidades de grande dimensão ao nível operacional pelo que todos os especialistas de uma mesma área estão agrupados: o gestor H trabalha em parceria com outros peritos das suas áreas de atuação (Bilhim, 1996: 146). A organização do gestor H divide-se assim segundo o princípio da especialização funcional.

Toda esta conjuntura demonstra algumas características-chave do gestor em análise já constatadas: informalidade, democraticidade e gestão de porta aberta.

Clima e Cultura organizacionais

Todas as organizações possuem um ambiente próprio, um clima e cultura que, no caso em análise, acabam por espelhar o estilo de liderança do gestor H. Ao realizar uma panorâmica da organização segundo estes três importantes fatores (que se interligam) pretendo justificar o estilo de liderança pertencente ao gestor H que referenciei anteriormente. De igual forma, poderá assim ser demonstrada uma abordagem mais interpretativa da IGEC, tendo em conta a observação do trabalho do gestor em análise.

O ambiente de uma organização é fundamental para que as metas pré-estabelecidas possam ser alcançadas. Portela (2003) define ambiente de um ponto de vista geral (que inclui os seus fatores culturais, demográficos, tecnológicos, jurídicos, políticos, económicos...) e de um ponto de vista específico (os indivíduos, os grupos e

as organizações com os quais existe interação). Para o autor (2003: 189-193), o ambiente de uma organização surge como uma fonte de legitimidade – ambiente institucional, e como uma fonte de recursos e de informação – ambiente técnico. A IGEC, na sua dinâmica global, agrega, sem dúvida, um ambiente institucional: possui um conjunto de regras (provenientes da legislação em matéria de Educação) que definem o que é mais apropriado e adequado; descrevem a linha de atuação da instituição. Desta forma, o ambiente da organização do gestor H é determinado por um conjunto de regras que legitimam os resultados que a organização visa alcançar, o que leva os diversos atores a agirem num regime de conformidade (Portela, 2003).

Todavia, ao observar a rotina de trabalho do gestor H e as suas interações com os diversos atores da organização, pude constatar que não é só o ambiente institucional, mais sóbrio e perceptível numa primeira fase, que caracteriza a IGEC; a existência de um ambiente técnico é também uma constante. Este ambiente caracteriza-se pela agregação de um conjunto de recursos (financeiros, materiais, humanos e informacionais) que são relevantes para que a organização alcance as metas que lhe são propostas. Todas estas características são identificadas através da análise do trabalho do gestor H: existem peritos e especialistas na organização que obtêm as informações e recursos necessários para o melhor desenvolvimento do trabalho (o gestor H é um desses peritos na área da avaliação e das relações internacionais) e existe uma troca e partilha de conhecimentos (no local onde realizo o meu trabalho observo diariamente a interligação entre as áreas de avaliação e atividade internacional), o que leva a que a organização se torne mais eficiente e eficaz.

Esta análise vai ao encontro da perspectiva de Scott (1992, citado por Portela, 2003: 192) que refere que os ambientes técnico e institucional são igualmente relevantes e determinantes para o desenvolvimento da organização. Assim sendo, a IGEC apesar de possuir um ambiente formal ditado por regras específicas que legitimam a sua atuação, também aposta nos recursos e informações conseguidos pelos seus peritos (neste sentido os gestores intermédios possuem um papel fundamental) para que a organização consiga atingir um elevado grau de eficiência e eficácia. O ambiente institucional passa, assim, a surgir numa vertente mais externa e o ambiente técnico numa perspectiva mais interna.

Zabalza (1996) defende que o ambiente técnico das organizações é denominado de clima. O clima é um conceito que espelha as *descrições e avaliações coletivas* de uma organização e é criado, mantido ou mudado através das práticas organizacionais (materiais cedidos pelo Professor Luís Miguel Carvalho, aula de 24 de maio de 2010). O clima ajuda a entender o efeito que produz as condições em que se realizam as atividades dentro de uma organização (Zabalza, 1996).

De acordo com as perspectivas de caracterização do clima (Zabalza, 1996: 269-271) são evidenciados quatro enfoques básicos: clima objetivo e clima subjetivo que se estruturam em individual e coletivo.

O clima objetivo é algo observável numa organização uma vez que é perdurável (Weinert, 1981, citado por Zabalza, 1996: 269). Fazem parte deste tipo de clima os componentes da organização que incidem nos processos de interação e de trabalho no seio da instituição: *o tamanho e as características do edifício, o equipamento, as normas de funcionamento, os horários, a organização dos processos, os sistemas de incentivo e controlo, os estilos de direção, os recursos...* (Zabalza, 1996: 270). A IGEC evidencia claramente o seu clima objetivo. Possui um edifício sóbrio de sete andares que está bem localizado do ponto de vista geográfico. O edifício, contíguo aos restantes edifícios de departamentos/serviços do Ministério da Educação e Ciência, está apetrechado de todo o equipamento e recursos necessários para que os inspetores e diferentes técnicos possam exercer o seu trabalho da forma mais eficaz e eficiente possível. As normas de funcionamento da IGEC são estabelecidas segundo um conjunto de regras formais que definem a sua atuação. Todavia, é dada a cedência de decisões sobre a gestão do tempo aos inspetores. O gestor H, por exemplo, possui isenção de horário e gere o seu tempo de acordo com as suas tarefas diárias e a prioridade e urgência dos assuntos a serem tratados. Apesar da sobriedade e do aspeto, restrito e formal, que a organização possa transparecer num primeiro olhar, a convivência diária com as rotinas de trabalho do gestor H demonstra uma outra realidade. É no quinto andar do edifício que, quatro dias por semana acompanhamos por um período de três horas diárias, o trabalho do gestor H nos departamentos da atividade internacional e da avaliação. Contrariamente ao que esperávamos não encontramos uma movimentação diária resultante de uma atividade que move tantos recursos e afeta tantos inspetores como é o caso da Avaliação Externa das Escolas. Existe, sempre, um ambiente pacífico

e calmo, mas que não significa que não esteja a ser realizado um trabalho intenso. Os inspetores têm sempre muitas tarefas urgentes a realizar e com prazos muito apertados, mas desenvolvem o seu trabalho com uma serenidade, pelo menos aparente, que pode, em nosso entender, resultar da confiança e autonomia que a Inspectora-Geral da Educação incute nos gestores intermédios. Todo este cenário é fácil de ser observado, pois existe um outro pormenor verdadeiramente interessante na organização: a grande maioria dos inspetores tem a porta do seu gabinete aberta e faz questão de nos elucidar sobre o trabalho em curso. O gestor H não é exceção; por vezes vamos ao seu gabinete esclarecer alguma dúvida e observamos que se encontra rodeado de documentos que está a analisar, a enviar e-mails ou mesmo a falar com algum contacto seu (por exemplo via *skype* - uma ferramenta que cada vez mais está a ser inserida para tornar as comunicações mais eficientes e que já algumas vezes foi utilizada pelo gestor H) em sequência da atividade da SICI que exerce.

Todavia, uma organização também pode ser compreendida através da análise do seu clima subjetivo, que pode ser coletivo ou individual. Zabalza (1996: 270) define o clima subjetivo coletivo como sendo a percepção coletiva da organização no seu conjunto e em cada um dos seus setores: é a visão global que todos os membros da instituição compartilham e que associam à organização. Por sua vez, o clima subjetivo individual caracteriza-se pelo facto de cada pessoa elaborar a sua própria visão da organização e dos aspetos que lhe são afetos. No caso da IGEC, é notória a existência de um clima subjetivo coletivo: todos os membros da organização trabalham, na sua generalidade, para o sucesso da instituição e partilham da sua missão e valores. Este aspeto foi notório aquando da visita de apresentação que fizemos com a Dr.^a L no primeiro dia oficial na IGEC; em todos os departamentos cada inspetor explicou em que consistia o seu trabalho e, mesmo que de forma implícita, acabavam por focar a finalidade que procuram atingir com o seu trabalho na organização em comum. No entanto, também há a destacar a existência de um clima subjetivo individual na instituição. Apesar de todos terem em conta a missão e a visão comum à organização, de facto existem especificidades que, a nosso ver, se prendem com o trabalho dentro de cada departamento. No caso do gestor H, há uma dinâmica de atuação mais virada para o facto de a IGEC poder desenvolver um trabalho relevante na atividade internacional. O

gestor acaba por ter uma visão da organização que se prende com a comunicação e partilha de informações com o exterior.

Em última análise é importante destacar a interação entre os três enfoques do clima.

Outra forma interessante de caracterizar o clima da organização do gestor H está relacionada com a sua abertura. Likert (1961, 1972, citado por Zabalza, 1996: 275) define o clima de uma organização como sendo aberto ou fechado. Num clima aberto encontramos uma organização com um meio de trabalho participativo que destaca o potencial dos seus membros. Numa instituição com um clima fechado encontramos uma organização com normas fixas que definem o papel de atuação de cada um. Conforme já foi possível justificar anteriormente, a IGEC possui duas vertentes que se complementam: por um lado temos uma organização fundamentada em regras formais e restritas que definem a linha de atuação de cada membro. Por outro lado, destaca-se também a importância da valorização do potencial humano da organização através de peritos, como o gestor H, que dão um importante contributo para a prossecução da organização. Assim sendo, caracterizamos a IGEC como tendo um clima aberto e fechado.

Likert (1961, 1972) elaborou uma tipologia do clima organizacional com dimensões que ajudam a identificar o clima da organização em análise de um ponto de vista mais global e numa perspetiva mais concreta que se observa com o gestor H. Analisando a IGEC, na sua dimensão geral, podemos identificá-la como possuindo um clima participativo. Existe uma delegação de responsabilidades das chefias na gestão intermédia da organização, o que demonstra uma elevada confiança em gestores como o gestor H. Isto comprova que todos os membros da instituição participam na tomada de decisões que prosperam num nível de desempenho elevado para a execução de objetivos exigentes. No entanto, se olharmos para uma perspetiva mais específica da organização e tomarmos como exemplo o trabalho desenvolvido pelo gestor H, denotamos a existência de um clima consultivo que difere num aspeto fundamental: a consulta do gestor intermédio na tomada de decisões fruto do seu estilo de liderança e do seu estatuto de perito que acarreta uma opinião de confiança e uma cooperação moderada.

O clima de uma organização permite ampliar a capacidade de influência sobre as formas de comportamento que se desenvolvem na organização e afeta todo um conjunto

de processos que se incrementam, surgindo assim como um fator de diferenciação (Zabalza, 1996: 286).

A IGEC, enquanto organização, desenvolve um conjunto de pressupostos e regras que guiam o seu comportamento na rotina de trabalho diária (Bilhim, 2006). Como tal, possui uma cultura própria.

A cultura define-se como sendo

(...) um padrão de pressupostos básicos que um dado grupo (organização) inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e para serem ensinados aos novos membros como o modo correto de compreender, pensar e sentir em relação a esses problemas (Schein, 1984, citado por Bilhim, 2006: 163).

A cultura surge, então, como o mecanismo de resolução de problemas, de adaptação e de integração. É tida como uma noção muito forte que as organizações têm de si mesmas enquanto entidades e é refletida na sua história, mitos e crenças pelo que pode ser considerada como o conjunto de valores, crenças e ideologias de um grupo, dentro de uma determinada organização (Bilhim, 2006).

Vários autores definem tipologias culturais que podem ser encontradas dentro de uma organização (Terence E. Deal, Allan Kennedy, Roger Harrinson, Charles Handy, Glinow e Quinn & McGrath). Para caracterizar o tipo de cultura existente na organização do gestor H começarei por utilizar o modelo de Harrison e de Handay, ambos com a definição das mesmas variáveis da cultura mas com designações diferentes (Bilhim, 2006). Através da tipologia de Harrison caracterizo a cultura da IGEC de um ponto de vista mais global, como sendo uma cultura de função (na tipologia de Handy seria a cultura de Apolo) e de um ponto de vista mais específico como sendo uma cultura de tarefa (que do ponto de vista de Handy seria a cultura de Atena) - aqui através do trabalho observado pelo gestor H. Caracterizo a IGEC como possuindo uma cultura de função/Apolo uma vez que estruturalmente está dividida em departamentos que contêm funções específicas. A instituição funciona tendo por base regras e procedimentos que acabam por garantir a sua eficácia. Todavia, se deixarmos um pouco de parte a perspetiva mais global, que observamos na IGEC enquanto organização burocrática, e se nos focarmos num departamento, em concreto, no do gestor H, podemos definir a cultura da organização como sendo de tarefa ou Atena. O

trabalho do gestor H centra-se numa das suas mais importantes vertentes, em dar resposta a vários problemas que surgem assumindo, assim, o estatuto de perito, o que acaba por lhe conferir bastante influência na tomada de decisão (Bilhim, 2006).

Porém, podemos ainda definir a cultura mais global da IGEC na perspetiva de Quinn & McGrath (1985, citados por Gomes, 1993: 65-66) como sendo hierárquica uma vez que é uma organização estruturada, formal e gerida por processos burocráticos. Do ponto de vista do trabalho e das áreas onde o gestor H está inserido, podemos usar a tipologia de Glinow (1985, citado por Gomes, 1993: 63-64) através da cultura integrativa, uma vez que se denota uma elevada confiança no trabalho de todos os atores que se traduz pelas elevadas expectativas relativamente às metas a alcançar.

Esta caracterização demonstra a necessária existência de uma mistura de culturas na mesma organização, abordagem essa defendida por Charles Handy (Bilhim, 2006).

Esta análise a fatores como o ambiente, o clima e a cultura da organização do gestor H, espelham os mecanismos e processos de atuação existentes na Inspeção-Geral da Educação e Ciência. De igual modo, esta análise permitiu-nos reforçar o tipo de liderança desenvolvido pelo gestor H do ponto de vista da sua gestão intermédia. A liderança do gestor baseia-se na partilha e na cooperação em vez da autoridade e da punição. A sua gestão democratizada permite-lhe que o seu grupo de trabalho desenvolva as suas atividades de forma autónoma mas sempre com uma supervisão que se prende apenas com o estatuto de perito do gestor que o coloca na posição de elemento a ser consultado sempre que existe a necessidade de tomada de decisões mais relevantes.

Capítulo II

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (IGEC)

Atividade 1 - Análise de documentos

Datas

20/09/2011	16/11/2011	23/11/2011
30/09/2011	17/11/2011	25/11/2011
29/09/2011	18/11/2011	13/01/2012
04/10/2011	22/11/2011	15/03/2012
06/10/2011		

A primeira atividade que desenvolvi no decorrer do meu estágio foi a análise de documentos. Apesar de não contribuir de forma direta para a rotina de atuação da organização, esta é uma atividade de grande importância que permite a aquisição de informação e conhecimento sobre determinados assuntos que, em cada fase de desenvolvimento do meu estágio, me permitem refletir e pesquisar sobre os mais variados temas.

As atividades com esta componente em concreto são desenvolvidas com dois fios condutores: a análise de documentos, segundo uma perspectiva de trabalho individual, para a redação do relatório final de estágio, e a análise de documentos como forma de preparação para a realização das atividades pedidas pelos coordenadores de estágio.

No primeiro dia de estágio (20 de setembro de 2011), analisei um conjunto de documentos que foram de suma importância para a percepção do funcionamento e dinâmica da instituição: análise do Balanço Social de 2010, análise do Relatório de Atividades de 2010 e análise do Plano de Atividades de 2011.

O Balanço Social da IGEC é um documento que permite que se percecionem um conjunto de temáticas que caracterizam a organização e os seus atores: i) caracterização dos diferentes cargos e carreiras profissionais; ii) evolução do perfil institucional da IGEC – trabalhadores, média etária, habilitações, relação jurídica de emprego, assiduidade, formação profissional desenvolvida e encargos financeiros com o pessoal; iii) total de efetivos e sua evolução; iv) representatividade das funções em termos de maior número de efetivos; v) faixa etária dos inspetores; vi) habilitações académicas dos membros da organização; vii) características do trabalho dos inspetores.

Do ponto de vista do trabalho que tenho de desenvolver, este documento elucidou-me sobre as especificidades inerentes ao trabalho dos inspetores. Estas informações foram úteis aquando da elaboração do primeiro capítulo do relatório final de estágio referente às funções e papéis de um gestor. Todavia, a informação mais

global da instituição adquirida com a análise deste documento serviu de suporte para a caracterização da IGEC, temática que também figura no primeiro capítulo do relatório de estágio.

A análise do Relatório de Atividades de 2010, em conjunto com a leitura do Plano de Atividades para 2011, espelharam o trabalho que é desenvolvido na organização e, acima de tudo, permitiram uma comparação sobre os objetivos e metas a atingir pela instituição e a prospeção sobre as linhas futuras de trabalho a seguir. Estes dois documentos possibilitaram uma primeira introdução ao tema da caracterização da IGEC e as linhas orientadoras para o trabalho que tenho de desenvolver no estágio, em consonância com os objetivos e metas propostas a alcançar.

Na altura da sua realização, esta tarefa teve grande importância, uma vez que, antes de desenvolver qualquer atividade na IGEC é necessário que primeiro conheça a sua dinâmica e mecanismos de atuação.

No entanto, no decorrer do trabalho diário que vim desenvolvendo na Inspeção-Geral da Educação e Ciência, foi frequente a tarefa da análise de documentos solicitada tanto para a realização de tarefas propostas pelos coordenadores de estágio, como para a realização do trabalho de redação do relatório final de estágio.

Nos dias 29 de setembro e 25 de novembro de 2011, a Dr.^a L e o Dr. H disponibilizaram-me um conjunto de documentos e obras que foram muito úteis para a caracterização da organização. Nessas datas, fiz a análise das fontes literárias disponibilizadas e retirei as principais informações que serviram de suporte à redação deste tema do capítulo 1. Nesta fase em concreto, a leitura e análise dos documentos surgiu no âmbito do meu trabalho individual.

Em finais de setembro e princípios de outubro voltei a realizar esta atividade para a elaboração de uma tarefa proposta pela Dr.^a L: a análise de gráficos relativos aos questionários pertencentes ao ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) de 2006 a 2011 (ver atividade 4 - Análise dos gráficos representativos dos questionários incluídos nos relatórios do 1 ciclo de Avaliação Externa das Escolas). Antes de descrever as conclusões passíveis de serem observadas com este relatório, fiz uma análise mais detalhada dos documentos facultados pela coordenadora do estágio para este efeito.

De 16 a 23 de novembro de 2011, outra tarefa foi proposta pela Dr.^a L: a análise do quadro de referência para o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas. Mais uma

vez, a atividade da análise de documentos teve aqui um papel fundamental. Antes de descrever as principais conclusões a que cheguei com a leitura do documento (ver atividade 11 – Análise do novo quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas), fiz uma análise mais cuidada e elaborei uma breve comparação com o anterior quadro de referência (a sessão de formação dos avaliadores externos foi muito importante para ajudar na reflexão sobre este documento).

No dia 13 de janeiro de 2012, mais uma vez estive em evidência a atividade da análise de documentos, desta vez na consequência de uma tarefa pedida pelo Dr. H: a análise de documentação referente às Auditorias Pedagógicas para a sua comparação com as características da AEE e das Escolas Europeias numa tabela (ver atividade 12 – Análise dos documentos de comparação da Avaliação Externa das Escolas em Portugal, nas Escolas Europeias e nas Auditorias Pedagógicas). Antes de conseguir elaborar a tabela procedi a uma análise pormenorizada de um conjunto de documentos que explicam as linhas de atuação da avaliação realizada nas Auditorias Pedagógicas. Esta atividade já foi direcionada para a resposta às tarefas solicitadas pelo coordenador de estágio.

Seguindo a mesma linha de trabalho, em março também desenvolvi uma atividade, a pedido da Dr.^a HC, que consistiu na identificação das principais competências dos Diretores de Turma em Portugal. Analisei um conjunto de documentos e de legislação previamente pesquisada para conseguir elaborar um documento com as características solicitadas pela Dr.^a HC (ver atividade 15 – Competências do Diretor de Turma em Portugal).

A análise de documentos foi sempre uma tarefa que realizei individualmente, independentemente do fim que o tratamento dos documentos teria. É uma atividade mais reflexiva, que implicou alguns momentos de concentração total na compreensão dos dados analisados. A principal dificuldade, e ao mesmo tempo oportunidade de aprendizagem que me proporcionou foi o facto, de por vezes, os documentos sugeridos estarem em inglês (no caso dos trabalhos relacionados com as Escolas Europeias e com as Auditorias Pedagógicas). Apesar de este ser um processo mais moroso, contribuiu para eu praticar a leitura e compreensão da língua inglesa, uma componente que se vem relevado de grande importância para a minha formação.

Atividade 2 - Pesquisas no âmbito da avaliação de escolas

Datas

21/09/2011	24/09/2011	28/09/2011
22/09/2011	25/09/2011	20/01/2012
23/09/2011	27/09/2011	

De 21 a 28 de setembro de 2011 a Dr.^a L solicitou-me a realização de uma tarefa que visou a elaboração de um conjunto de pesquisas no âmbito da Avaliação Externa das Escolas. A pesquisa passou por encontrar obras, teses de doutoramento, dissertações, relatórios de estágio e relatórios de projetos (Mestrado), projetos, conferências, encontros, colóquios e seminários relacionados com este tema.

O propósito da atividade esteve relacionado com o facto de a Dr.^a L (juntamente com o seu grupo de trabalho) estar a desenvolver um relatório global sobre o findo ciclo de Avaliação Externa e ser necessário a introdução de um tópico sobre estes trabalhos, que espelham o impacto do processo da AEE junto dos diferentes públicos ligados à educação.

Esta tarefa foi realizada em conjunto com a minha colega de estágio.

O trabalho focou-se em quatro grandes fontes de dados: obras realizadas no âmbito da avaliação de escolas (anexo 4), projetos desenvolvidos sobre o tema em análise (anexo 5), seminários, conferências, simpósios e encontros realizados com a temática em análise (anexo 6) e dissertações, relatórios e projetos de Mestrado e teses de doutoramento no âmbito da avaliação de escolas (anexo 7). O único requisito de triagem da pesquisa foi a seleção das produções a partir do ano de 2006 (ano em que começou o ciclo de Avaliação Externa das Escolas).

Foi encontrada uma vasta literatura sobre cada um dos focos de investigação, com especial destaque para as dissertações, projetos e relatórios de estágio de mestrado e teses de doutoramento.

A realização desta tarefa foi um pouco demorada uma vez que após encontrarmos os títulos ordenámo-los por ordem cronológica (do mais recente para o mais antigo) e fizemos uma pesquisa para obter dados que nos permitissem disponibilizar, numa tabela, as informações necessárias para a categorização de cada documento. Para as obras encontradas no âmbito da avaliação de escolas destacámos o título, o autor, o ano/local, o tipo de obra ou documento e as palavras-chave (anexo 4).

Já nos projetos desenvolvidos sob esta temática, referenciámos o seu nome, a sua descrição, o coordenador (es), o investigador (es), o ano/local e a hiperligação para o endereço Web de cada projeto (anexo 5). No caso das conferências, seminários, simpósios e encontros, destacámos o título, designação, a sua descrição, os intervenientes/organizadores, o ano/local e uma hiperligação para o endereço Web (anexo 6). Por fim, quanto aos trabalhos realizados no âmbito do Mestrado e doutoramento, identificámos o título da obra, o seu autor, ano/local, o tipo de obra ou documento e as suas palavras-chave (anexo 7).

Para uma busca mais minuciosa da literatura usámos como ponto de partida a base de dados da biblioteca do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Sibul) e o repositório da Universidade de Lisboa. A partir daí fomos conseguindo chegar a trabalhos elaborados noutras Universidades e, conseqüentemente, em organizações ligadas à educação. A pesquisa de alguns autores - chave nesta área como José Maria Azevedo, Carlinda Leite e Maria do Carmo Clímaco, sugeridos pela Dr.^a L, também foram bons focos de pesquisa.

A realização desta tarefa foi muito importante para percebermos genericamente quais os autores mais ligados a estes temas e que conhecimento e reflexão se produziu nesta área.

O facto de ser uma tarefa elaborada em conjunto com a minha colega de estágio permitiu uma melhor coordenação nas pesquisas e na organização dos dados obtidos.

Atividade 3 - Análise dos relatórios de Avaliação Externa das Escolas: 2006/2011

Datas

30/09/2011

A atividade desenvolvida no dia 30 de setembro de 2011 consistiu na leitura e análise comparativa dos cinco relatórios de Avaliação Externa das Escolas pertencentes ao findo ciclo de avaliação: 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011. A análise, proposta pela Dr.^a L, prendeu-se em concreto com a leitura do capítulo *Avaliação do Processo pelas Escolas e pelos Avaliadores* presente em cada um dos relatórios. Na atividade desenvolvida em conjunto com a minha colega de estágio,

analisámos os dados obtidos através da realização de questionários: no final de cada visita de avaliação é entregue um questionário a cada escola/agrupamento para avaliar todo o processo. Do mesmo modo, a equipa de avaliadores dessa escola/agrupamento também preenche um questionário onde avalia o processo de toda a atividade. O nosso trabalho consistiu na comparação dos resultados. Após essa análise construímos duas tabelas, uma para as escolas/agrupamentos e outra para os avaliadores, onde quantitativamente comparámos os dados analisados nos relatórios de Avaliação Externa das Escolas (anexos 8 e 9). O objetivo da tarefa consistiu na elaboração de uma descrição global da avaliação do processo de Avaliação Externa das Escolas do ciclo 2006/2011, através das opiniões dos inquiridos nos dois questionários (tarefa desenvolvida nos dias 4 e 6 de outubro de 2011).

Esta atividade permitiu organizar, de forma sistemática, os resultados dos questionários explícitos nos cinco relatórios analisados e, conseqüentemente fazer uma análise mais objetiva dos resultados obtidos que, juntamente com os gráficos globais das respostas (ver atividade 4 – Análise dos gráficos representativos dos questionários incluídos nos relatórios do 1º ciclo de Avaliação Externa das Escolas), possibilitaram a elaboração do relatório final referente ao processo de AAE do findo ciclo 2006/2011.

Atividade 4 - Análise dos gráficos representativos dos questionários incluídos nos relatórios no 1º ciclo de Avaliação Externa das Escolas

Datas

04/10/2011	06/10/2011
-------------------	-------------------

Nos dias 4 e 6 de outubro de 2011, em parceria com a minha colega de estágio, analisámos os gráficos globais relativos aos dados dos questionários de avaliação do processo da visita de avaliação aos estabelecimentos de ensino, incluídos nos cinco relatórios do 1º ciclo de AEE. Esta atividade foi mais eficazmente desenvolvida tendo em conta os dados quantificados na tarefa de análise dos relatórios de AEE – 2006/2011 (anexos 8 e 9) (ver atividade 3 – análise dos relatórios de Avaliação Externa das Escolas: 2006/2011).

Elaborámos dois documentos (um do ponto de vista dos avaliadores – anexo 10, e outro do ponto de vista das escolas – anexo 11) onde se faz uma leitura global dos

gráficos que espelham os resultados patentes nos questionários do findo ciclo de AEE. Estes documentos serviram de base para o capítulo inserido no relatório global do ciclo 2006/2011 de AEE sobre as principais conclusões alcançadas com a análise destes instrumentos de trabalho.

Foi uma tarefa muito enriquecedora porque, por um lado, permitiu-me elaborar a descrição global a que os avaliadores e as escolas chegaram com o preenchimento dos questionários de avaliação do processo; por outro lado, possibilitou a preparação para o trabalho que terei de realizar sobre as respostas abertas dos questionários de satisfação do novo ciclo de AEE (ver atividade 21 - Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação do novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas). Apesar de, nesta tarefa, apenas analisar as respostas fechadas dos questionários (quantitativas) e de o objetivo da tarefa ser a análise das respostas abertas (qualitativas), este exercício demonstrou-me os cuidados que devemos ter no tratamento de resultados obtidos por questionários e exemplificou, de forma panorâmica, a categorização e tratamento estatístico dos dados que podemos fazer.

Através da análise dos dados obtidos nos gráficos e nos cinco relatórios de AEE cheguei a algumas conclusões interessantes sobre as respostas dadas. Observando os dados obtidos estatisticamente pelos avaliadores (anexo 10), é possível destacar que nos três principais temas analisados – *Preparação da Avaliação Externa*, *Visita às Escolas e Escala de Avaliação* – o grau de concordância é sempre superior ao de discordância (tendo em conta a seguinte escala: *Concordo totalmente*, *Concordo*, *Discordo*, *Discordo totalmente*).

No caso concreto da *Preparação da Avaliação Externa* a concordância total vai para dois fatores em específico: *Dimensão da equipa de avaliação* – 77% e *Formato da equipa de avaliação* – 68%, pelo que é pertinente constatar que a estruturação da equipa de avaliação é a secção com maior concordância dentro deste tema.

Na temática da *Visita às Escolas*, a concordância total vai para três fatores específicos: *Relacionamento entre os membros da equipa* – 83%, *Relacionamento entre os membros da equipa e os interlocutores da escola* – 74% e, *Disponibilidade das escolas para responder às solicitações da equipa* – 68%. É notório que, para os avaliadores, os mecanismos de comunicação e interação são os fatores fundamentais a ter em conta na visita realizada às escolas, tanto do ponto de vista das relações entre os

membros da equipa e entre os membros da equipa e as escolas/agrupamentos a fazerem parte do processo de avaliação (neste caso também visível tendo em conta a disponibilidade da escola para entrar em contacto com a equipa de avaliação).

Por fim, no caso da *Escala de Avaliação*, a predominância da escala de classificação deixa de estar direcionada para o *Concordo totalmente* e passa para o *Concordo*, onde se destacam dois fatores em concreto: *Texto de explicitação do significado dos níveis de avaliação* – 56% e *Critérios de avaliação de cada fator* - 58%.

Estes foram os dados mais significativos e positivos destacados na análise estatística global feita ao número de inquiridos nos questionários do findo ciclo da AEE e que são visíveis no anexo 10 do trabalho. As respostas de discordância não têm tanta representatividade.

As conclusões chegadas com os dados provenientes das escolas/agrupamentos também foram bastante interessantes (anexo 11).

No que diz respeito ao gráfico obtido tendo em conta a *Pertinência dos Tópicos para Apresentação da Escola*, 60% dos inquiridos *Concorda totalmente*. Isto demonstra uma concordância total, na sua grande maioria, da parte das escolas/agrupamentos com os tópicos utilizados nas suas apresentações. Já no caso da *Pertinência do Quadro de Referência* a concordância total restringe-se aos 49%, um fator ainda assim bastante positivo.

No que diz respeito aos *Fatores de Relevância Incluídos em cada Domínio* do Quadro de Referência, o domínio *Liderança* é onde se encontram os aspetos mais relevantes destacados pelas escolas. Dentro deste domínio os fatores *Motivação e Empenho e Visão* são os que abarcam uma maior percentagem de concordância quanto ao seu grau de relevância: 87% e 85%, respetivamente.

Um outro aspeto que surpreendeu pelas respostas obtidas esteve relacionado com o *Envolvimento da Preparação da Escola para a Avaliação*. De acordo com as respostas dadas, o órgão da escola mais preparado para o envolvimento no processo de Avaliação Externa é o *Diretor*, com 92% de concordância total. As escolas/agrupamentos destacam o Diretor como elo de comunicação entre a organização escolar e a equipa de avaliadores, isto é um ponto assente. No entanto, fiquei um pouco surpresa por ser destacadamente (em relação aos outros atores educativos) a figura do Diretor a envolver-se na preparação da escola para a avaliação. Esperava que a equipa

de autoavaliação, por exemplo, tivesse uma percentagem mais significativa, uma vez que uma área concreta da avaliação está suportada pela autorregulação e melhoria da escola.

Um outro gráfico que espelha as respostas dadas pelas escolas em relação à avaliação do processo prende-se com os contactos estabelecidos com a IGE¹² e sua caracterização. Os indicadores com maior grau de concordância total foram: *Afabilidade no trato* – 77%, *Facilidade de acesso aos interlocutores* – 74%, *Resposta em tempo útil* – 72% e *Clareza e adequação da informação prestada* – 70%. Todos os indicadores apontados tiveram um grau de concordância total superior a 50%, pelo que se podem tirar elações muito positivas no que diz respeito ao relacionamento das escolas/agrupamentos com a IGE.

A *Visita da Equipa de Avaliação* às escolas é destacada com um elevado grau de concordância (*concordo totalmente + concordo*): a componente da *Organização*, a *Constituição dos painéis* e a *Condução da sessão de apresentação* destacam-se com 94% de concordância. É de avultar a *Duração da visita* como o aspeto que abarca o maior grau de insatisfação por parte da escola. Este fator sempre foi muito referenciado mesmo pelos avaliadores que dizem que dois dias (três no caso dos agrupamentos de grandes dimensões e com todos os níveis de ensino) não é tempo suficiente para analisar e observar todas as vertentes de atuação de cada escola/agrupamento.

O *Relatório da Equipa de Avaliação Externa* apresenta também um grau de concordância geral (*concordo + concordo totalmente*) bastante elevado. Destaca-se a *Estrutura do relatório* com uma concordância de 96% e a *Adequação do estilo do Discurso aos Diferentes Leitores* com um grau de concordância de 92%. A *Justiça nas apreciações* é o fator menos positivo na análise elaborada pelas escolas.

Por fim, temos o *Contributo do Processo de Avaliação Externa na Autoavaliação das Escolas* que também se destaca pela elevada concordância em relação aos *Referenciais* e às *Metodologias* usados. O fator *Instrumentos* é o que apresenta o menor grau de concordância.

Tendo em conta esta análise, mais uma vez é possível constatar que a opinião global das escolas/agrupamentos é muito positiva em relação ao processo de Avaliação

¹² Na altura ainda designada de Inspeção-Geral da Educação e não Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Externa das Escolas. O grau de discordância não é muito representativo das opiniões, no entanto com a exceção da *Duração da Visita* e da *Justiça nas apreciações*.

Atividade 5 - Trabalho individual

Datas

12/10/2011	13/12/2011	09/02/2012
19/10/2011	14/12/2011	10/02/2012
09/11/2011	06/01/2012	14/02/2012
15/11/2011	10/01/2012	20/02/2012
25/11/2011	11/01/2012	23/02/2012
29/11/2011	12/01/2012	28/02/2012
30/11/2011	19/01/2012	29/02/2012
02/12/2011	20/01/2012	02/03/2012
06/12/2011	24/01/2012	20/03/2012
09/12/2011		

No decorrer do estágio desenvolvido na IGEC muitas vezes surgiram momentos em que os coordenadores de estágio, Dr.^a L e Dr. H, não tinham nenhuma tarefa específica para realizarmos. Nessas alturas, avancei com o meu trabalho autónomo para a execução do relatório final de estágio (nos anexos 2 e 3 encontra-se a calendarização sobre todas as atividades realizadas – a verde encontram-se as atividades relacionadas com o trabalho individual). Estes foram momentos muito importantes, aproveitados, essencialmente, para a elaboração de documentos que refletiam o meu trabalho no decorrer do estágio.

Comecei por fazer uma revisão da literatura relativa à temática da caracterização de uma instituição do ponto de vista da sua estruturação, clima, ambiente e cultura. Também analisei literatura que aborda as características de um gestor de uma organização e seu perfil de liderança. Do ponto de vista do trabalho desenvolvido na IGEC, também me foi possível, nesta primeira fase, reunir um conjunto de documentos que descrevessem a organização. Depois desta análise comecei a elaborar o capítulo 1 do meu relatório de estágio. Este trabalho ocupou uma grande parte do meu tempo autónomo, principalmente nos meses de novembro e dezembro. Neste período, em que os prazos da calendarização do trabalho para apresentar à orientadora de estágio começaram a aproximar-se, tive um grande apoio por parte dos coordenadores do estágio que me deram margem de manobra para me dedicar, em tempo de estágio, à escrita deste excerto do relatório.

Após o término da elaboração deste capítulo, cada momento de trabalho autónomo foi destacado para a correção do documento, tendo em conta as sugestões da orientadora do meu estágio e o coordenador do estágio na IGEC, o Dr. H. A revisão do documento ocorreu nos primeiros dias de janeiro e posso destacá-la como um importante marco de prossecução do meu trabalho. Consegui ter importantes momentos de reflexão para perceber em que aspetos deveria melhorar o meu documento tanto ao nível do conteúdo como da escrita.

Nos primeiros dias de janeiro também me dediquei à organização e reformulação do documento referente ao projeto de investigação que viria a desenvolver, com base nas orientações dadas pela orientadora de estágio e pelo Dr. H. Ambos leram os documentos e fizeram sugestões pertinentes de melhoria que permitiram uma evolução no conteúdo do documento.

Com o encerramento (pelo menos provisório) deste capítulo pude dedicar-me à segunda fase patente na elaboração do relatório de estágio: a descrição das atividades. Desta forma, e principalmente no mês de fevereiro, pude descrever e refletir sobre algumas das atividades em que participei: a formação aos avaliadores externos, a formação no âmbito da análise e tratamento da informação estatística de apoio à avaliação e o relatório da visita de estudo, que decorreu na última semana de outubro.

Apesar de as atividades de trabalho autónomo e individual acontecerem quando existem pausas no trabalho que desenvolvo diariamente na IGEC, estes são momentos muito importantes que me permitiram avançar na elaboração do relatório de estágio. É de destacar o constante apoio que tive dos coordenadores de estágio que sempre se mostraram disponíveis para me auxiliar no meu trabalho individual ou para esclarecer alguma dúvida importante. Para que a essência da realização de um Mestrado com estas características se mantenha é muito importantes que acompanhe todas as atividades diárias da organização mas também é igualmente imprescindível que momentos de introspeção e reflexão sobre o trabalho que realizei sejam possíveis. Assim sendo, considero esta atividade que apelidei de *Trabalho Individual* igualmente importante a todas as outras que desenvolvi.

Atividade 6 - Preparação da *Study Visit*

Datas

11/10/2011	13/10/2011	20/10/2011
12/10/2011	18/10/2011	21/10/2011

Uma outra atividade que tive de desenvolver consistiu na colaboração da preparação da visita de estudo que decorreu na última semana de outubro de 2011. A visita foi organizada pela IGEC e teve sob a coordenação do Dr. H (na descrição da atividade 7 - *study visit*, serão destacados todos os aspetos da sua conceção).

A colaboração para esta atividade foi pedida pelo Dr. H numa reunião que tivemos no dia 11 de outubro de 2011 onde foi feita a distribuição de tarefas a desenvolver e destacados os principais objetivos da visita.

Assim sendo, as tarefas que fui desempenhando no apoio à visita, em colaboração com a minha colega de estágio, passaram por: elaborar grelhas em *excel* com todos os dados sobre os 25 participantes na visita; organizar o programa da visita de estudo – foi necessário acrescentar os nomes dos participantes nas suas respetivas apresentações e confirmar todos os dados; organizar as pastas a dar a cada participante – cada pasta continha um conjunto de documentos que tiveram de ser igualmente preparados; organizar as apresentações dos participantes – cada participante enviou a sua comunicação em *power point* que teve de ser fotocopiada e acrescentada em todas as pastas; organizar os sacos, pastas, *toblerones* e cartões de identificação de cada participante; preparar a sala para a receção aos participantes no primeiro dia da visita.

As tarefas desenvolvidas nesta atividade de preparação da visita de estudo estiveram relacionadas com aspetos mais logísticos, mas foram um importante contributo para que me ambientasse sobre todos os pormenores da visita e também para me adaptar à organização de eventos que possam surgir, com estas características, na minha atividade profissional. A organização de uma visita de estudo com esta importância e duração de uma semana foi um pouco facilitada pelo facto de estar habituada a colaborar na organização de eventos no decorrer do meu percurso académico (alguns eventos com maiores proporções foram dois colóquios da AFIRSE, o I encontro internacional TIC – EDUCA e o Fórum dos Jovens Investigadores). Esta atividade teve, assim, uma dupla aprendizagem neste contexto: foi importante mobilizar conhecimentos que, mesmo que não se encontrando no currículo formal de licenciatura

e Mestrado, foram adquiridos em contexto de formação e que agora são de grande mais-valia a utilizar no contexto de trabalho. Porém, de facto esta ter sido a primeira experiência que tive na colaboração da preparação/organização de eventos fora do contexto académico trouxe-me uma maior aprendizagem sobre alguns aspetos que à partida são salvaguardados dos estudantes colaboradores na Universidade: o facto de alguns participantes só enviarem as suas comunicações na véspera da visita, a adequação da estrutura e recursos do edifício aos visitantes... A passagem por estes obstáculos foi explicada e demonstrada pelo Dr. H que esteve sempre a resolver os imprevistos que iam surgindo.

Por fim, também é importante ter em conta que as duas semanas que antecederam a visita de estudo me permitiram continuar a investir na língua inglesa: todos os documentos organizados, as apresentações e dos dados dos participantes estavam em inglês, a língua que todos teriam de falar na visita. Pude praticar mais a escrita e a leitura em inglês, o que é sempre uma mais-valia e uma aprendizagem importante.

A realização desta atividade contribuiu em muito para a melhor integração que tive no decorrer da semana da *study visit*.

Atividade 7: Study Visit ***Impact of School Evaluation for Quality Improvement (ISEQI)***

Datas

24/10/2011 25/10/2011	26/10/2011 27/10/2011	28/10/2011
--------------------------	--------------------------	------------

Na semana de 24 a 28 de outubro, a IGEC promoveu uma visita de estudo no âmbito do *Impact of School Evaluation for Quality Improvement (ISEQI)*, convivendo com participantes oriundos de 12 países (Áustria, França, Noruega, Alemanha, Finlândia, Suécia, Lituânia, Itália, Holanda, Republica - Checa, Irlanda e Reino Unido) que partilharam experiências e conhecimentos no âmbito da Avaliação Externa das Escolas. O objetivo primordial da visita consistiu em conhecer possíveis impactos da AEE em Portugal, agora que o primeiro ciclo (2006/2011) findou. Os participantes, numa primeira fase, tomaram conhecimento dos parâmetros em que a Avaliação Externa se processou e das principais mudanças demarcadas para o novo ciclo de

avaliação. Posteriormente, observaram exemplos práticos do impacto deste processo no quotidiano das escolas, sendo este o foco principal de toda a visita. Foram visitadas seis escolas (exemplos práticos do enfoque da Avaliação Externa), um estabelecimento de Ensino Superior (parceiro da IGEC aquando da realização da Avaliação Externa) e um município que se destaca pelo trabalho realizado na área da educação. Em cada dia, um determinado número de participantes apresentou de forma genérica as características da Avaliação Externa realizada nos seus países e caracterizou o seu organismo inspetivo encarregado de levar a cabo essa avaliação.

Foi importante, para mim, enquanto estagiária da IGEC, acompanhar de perto os trabalhos desenvolvidos ao longo desta semana, não só nos seus momentos formais, mas também nos momentos de lazer e convívio, onde várias aprendizagens informais foram acontecendo. Destaco o importante papel dos inspetores H, L e HN na minha integração na dinâmica da visita e na possibilidade de conhecer diversas realidades e especificidades de alguns dos países que integram a Europa.

Um dos vários desafios que a visita de estudo me permitiu superar foi a barreira da linguagem. Todos os participantes falaram em inglês e a minha comunicação com eles, apesar de um pouco limitada, permitiu-me compreender e evidenciar a importância cada vez maior de apostarmos no inglês como a nossa segunda língua.

O anexo 12 descreve em pormenor cada dia da visita, bem como o resumo das comunicações de todos os participantes.

Atividade 8 - Preparação dos documentos para a formação de avaliadores externos

Datas

02/11/2011

Na Inspeção-Geral da Educação e Ciência, é frequente existirem sessões de formação para os inspetores, que procuram estar atualizados em relação às temáticas que direcionam o seu trabalho diário. Prova disso é o facto de, na semana seguinte à organização do evento da *study visit*, ter-se realizado uma sessão de formação de dois dias para os avaliadores externos que vão integrar o novo ciclo de AEE.

A Dr.^a L, responsável pela organização da formação (membro do grupo de trabalho que elaborou os parâmetros do novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas), pediu-me uma pequena colaboração na estruturação e impressão do programa da sessão que deveria ser entregue a todos os participantes. Foi uma tarefa muito simples, mas que me apraz reportar uma vez que demonstra a minha participação nos processos de rotina e de logística da organização. Nesta fase do estágio, já circulava por várias áreas do edifício e tinha a liberdade para utilizar os recursos necessários em prol das tarefas que estava a desempenhar. É importante destacar a confiança crescente dos meus coordenadores de estágio no desempenho de variadas e importantes atividades para o desenvolvimento das suas competências e atribuições diárias.

Atividade 9 - Sessão de formação dos avaliadores externos

Datas

03/11/2012	04/11/2011
------------	------------

Nos dias 3 e 4 de novembro realizou-se, na Escola Secundária Eça de Queiroz (Olivais – Lisboa), uma sessão de formação para os avaliadores que iriam fazer parte do novo ciclo de AEE. O ciclo anterior, com início em 2006 e término em 2011, permitiu que os avaliadores fizessem uma retrospectiva das metas alcançadas e que se preparassem para um novo ciclo que traria mais desafios a serem alcançados. O objetivo - chave desta sessão de formação foi dar a conhecer aos avaliadores o novo modelo de AEE, interpretar o quadro de referência desse modelo e refletir sobre a utilização da informação de relevância partilhada no momento de reflexão da sessão de formação.

No anexo 13, descrevo em pormenor os dois dias da sessão de formação aos avaliadores da IGEC e complemento os relatos com as minhas reflexões despoletadas pelas aprendizagens que fui fazendo ao longo da sessão.

Atividade 10 - Questionários de satisfação no processo de Avaliação Externa das Escolas

Datas

02/11/2011	07/02/2012	23/03/2012
10/11/2011	08/02/2012	27/03/2012
11/11/2011	10/02/2012	28/03/2012
07/12/2011	14/02/2012	29/03/2012
09/12/2011	15/02/2012	30/03/2012
16/12/2011	16/02/2012	02/04/2012
03/01/2012	20/02/2012	03/04/2012
04/01/2012	24/02/2012	04/04/2012
17/01/2012	28/02/2012	12/04/2012
18/01/2012	29/02/2012	16/04/2012
19/01/2012	07/03/2012	17/10/2012
24/01/2012	08/03/2012	18/04/2012
25/01/2012	14/03/2012	19/04/2012
26/01/2012	15/03/2012	23/04/2012
27/01/2012	16/03/2012	24/04/2012
31/01/2012	20/03/2012	02/05/2012
03/02/2012	21/03/2012	03/05/2012

Uma das características mais relevantes do novo ciclo da AEE passa pela aplicação *a priori* de questionários de satisfação aos diferentes atores educativos (pais e encarregados de educação, docentes, não docentes e alunos) de modo a que a equipa de avaliadores tenha uma perceção concreta dos pontos menos positivos e incida a observação da sua visita nas áreas destacadas. Existem seis questionários de satisfação, identificados da seguinte forma: Q1 – Docentes; Q2 – Não docentes; Q3 – Pais e encarregados de educação EPE (Educação Pré – Escolar); Q4 – Pais e encarregados de educação; Q5 – Alunos do Ensino Básico (apenas respondem os alunos do 4º ano); Q6 – Alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Estes questionários ajudam os avaliadores a estabelecer áreas prioritárias de intervenção na visita aos estabelecimentos de ensino. A aplicação destes questionários a uma amostra selecionada de cada escola/agrupamento implica um grande trabalho desenvolvido antes e após a recolha das respostas obtidas.

Uma das atividades que mais desenvolvi no estágio passou pela colaboração em todo o processo que vai desde a impressão e envio dos questionários para as escolas até à contabilização das respostas recolhidas.

Numa primeira fase, organizei o número de questionários destacados na amostra para cada escola/agrupamento e os respetivos envelopes onde os encarregados de

educação (na proporção de um envelope para um questionário), os docentes e não docentes (na proporção de um envelope para cinquenta questionários e mais cinco envelopes no caso dos agrupamentos de escola) e os alunos (na proporção de um envelope por turma) colocaram as suas respostas, mantendo assim mais assegurado o anonimato dos inquiridos. Após esta tarefa que foi desenvolvida periodicamente (uma vez que ao longo do ano letivo existem sempre organizações escolares a serem avaliadas) cada conjunto de questionários e respetivos envelopes foi embalado e enviado para as escolas/agrupamentos. Terminou aqui a primeira fase do processo.

O processamento de contabilização das respostas dos questionários começou a ser operacionalizado aquando do início do novo ciclo de AEE, no entanto com uma linha de trabalho bastante diferente e mais demorada do que atualmente e com uma grande sobrecarga de trabalho para os inspetores. Até ao fim de 2011 foram as equipas de avaliadores que contabilizaram, manualmente, as respostas dos questionários, inserindo os dados numa grelha em *excel*. Cada equipa fazia a contabilização dos dados dos questionários das respetivas escolas/agrupamentos que iria avaliar. Este foi um processo muito demorado uma vez que, dada a dimensão dos questionários, cada equipa de avaliadores despendia muito tempo para um procedimento que usualmente não fazia parte das suas competências.

Graças ao esforço de coordenação de trabalho de todos os envolvidos no processo de AEE, a tarefa foi levada a cabo, com sucesso, e esta fase transitória foi ultrapassada. No início de 2012, o processo de contabilização das respostas passou a ser desenvolvido pelo organismo do Ministério da Educação e Ciência com competências para este tratamento estatístico: o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Uma vez que o trabalho de contabilização das respostas dadas pelos inquiridos nos questionários de satisfação começou a ser desenvolvido pelo GEPE, foi necessário que se adotasse outro procedimento de ordenação dos questionários quando chegam à IGEC. A minha colaboração nessa tarefa passou por retirar todos os questionários, que cada escola/agrupamento envia, de dentro dos seus respetivos envelopes e separá-los tendo em conta o número do questionário (Q1 ao Q6). Esta separação e estruturação dos inquiridos, por questionário, permite que o trabalho desenvolvido no GEPE seja mais facilitado e intuitivo. Isto porque é muito mais produtivo que um lote de questionários

que necessite de ser validado ou classificado tenha o mesmo tipo de respostas de um questionário em específico do que estamos sempre a verificar qual é o modelo de questionário que estamos a analisar.

É importante salientar que todo este trabalho foi sempre desenvolvido em parceria com a minha colega de estágio Patrícia, o que facilitou a realização das tarefas propostas pela Dr.^a L que também foi sempre dando o seu apoio nalgum esclarecimento que precisássemos. Realizar estas atividades faz-me sentir que estou a contribuir e a colaborar com a organização e este torna-se também um dos principais aspetos motivacionais para gostar o meu estágio e para desejar futuramente uma atividade profissional relacionada com esta área da avaliação e administração.

Atividade 11- Análise do novo quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas

Datas

16/11/2011 17/11/2011	18/11/2011 20/11/2011	23/11/2011
--	--	-------------------

Na sessão de formação para os avaliadores, que introduz o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas, foi apresentado um novo quadro de referência (anexo 14). Este instrumento de trabalho, que auxilia e orienta o processo de avaliação das escolas/agrupamentos, foi reestruturado, sofrendo algumas alterações significativas face ao documento anterior. O grupo de trabalho responsável pela preparação do novo ciclo de AEE, com a duração de quatro anos e meio, justifica estas mudanças com base na simplicidade e seletividade da informação apresentada, e na valorização das dimensões de resultados e de prestação do serviço educativo. Como principal alteração no novo quadro de referência destaca-se a mudança de cinco domínios (I *Resultados*; II *Prestação do serviço educativo*; III *Organização e gestão escolar*; IV *Liderança*; V *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*) para três (I *Resultados*; II *Prestação do serviço educativo*; III *Liderança e gestão*). Os domínios, que no antigo quadro de referência eram sustentados por 19 fatores, passam a abarcar 9 campos de análise. Toda esta mudança permite uma redução e maior simplificação do referencial que se torna mais intuitivo para os avaliadores.

Na sessão de formação a que assisti, foram visíveis as dúvidas dos avaliadores nos momentos de trabalho de grupo de análise do quadro de referência (ver atividade 9 - Sessão de formação dos avaliadores externos).

A Dr.^a L, enquanto membro do grupo de trabalho que estruturou o novo ciclo de AEE, testemunhou estas dúvidas e interpretações e quis saber a nossa opinião em relação a esta temática.

Numa atividade a desenvolver, em conjunto, com a minha colega de estágio Patrícia, a Dr.^a L sugeriu que realizássemos uma análise pormenorizada ao novo quadro de referência, destacando os campos de análise, referentes e indicadores que, do nosso ponto de vista, mereciam algum destaque ou esclarecimento. Para cada domínio analisámos os seus respetivos três campos de análise, a saber: domínio 1 – *Resultados académicos* (4 referentes), *Resultados sociais* (4 referentes), *Reconhecimento da comunidade* (3 referentes); domínio 2 – *Planeamento e articulação* (4 referentes); *Práticas de ensino* (7 referentes), *Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens* (5 referentes); domínio 3 – *Liderança* (5 referentes), *Gestão* (5 referentes), *Autoavaliação e melhoria* (5 referentes).

Para desenvolver esta tarefa e de forma a melhor explorarmos todas as vertentes deste novo referencial, seguimos uma sugestão da coordenadora de estágio e hierarquizamos os campos de análise e referentes, de acordo com o que para nós teria mais importância no processo de avaliação. No entanto, decidimos não hierarquizar os três domínios do quadro de referência dada a sua importância em distintas áreas de atuação: são fundamentais e imprescindíveis para uma melhor e mais completa avaliação da organização escolar. Dentro de cada campo de análise foi usado um esquema que explica visualmente a hierarquização destacada (ver anexo 15).

Após este primeiro exercício, foram identificados e definidos alguns conceitos-chave que são importantes para a compreensão e análise do novo referencial: *Avaliação Externa*; *Autoavaliação*; *Inovação*; *Regulação*; *Ambientes favoráveis à aprendizagem*. O critério para a escolha de alguns dos conceitos selecionados para serem analisados foi o dos que mais dúvidas suscitaram para os avaliadores aquando da sessão de formação para o novo ciclo de AEE. Para sustentar a análise destes conceitos recorreremos a autores como Azevedo, Barroso, Pires e Lemos.

Para finalizar a atividade achámos importante refletir um pouco sobre a importância atual da avaliação das organizações educativas que o trabalho desenvolvido pela IGEC espelha nos seus processos de atuação.

A realização desta atividade foi muito importante do ponto de vista da prossecução do seu trabalho individual. Consegui compreender em pormenor quais os fundamentos que norteiam o trabalho dos avaliadores quando fazem uma visita às escolas para as avaliar num tão curto espaço de tempo. Só um documento com estas características permite que o olhar destes profissionais seja tão objetivo e direto sobre as práticas desenvolvidas nas organizações escolares. Compreender a natureza e importância deste documento é de grande utilidade para o projeto de investigação que estou a desenvolver e vai ser um marco de comparação com o processo de avaliação desenvolvido nas Escolas Europeias.

Atividade 12 - Análise de documentos de comparação da Avaliação Externa das Escolas em Portugal, das Escolas Europeias e das Auditorias Pedagógicas

Datas

14/11/2011 13/01/2012	17/01/2012	18/01/2012
--------------------------	------------	------------

No decorrer das atividades desenvolvidas em contexto de estágio, a minha linha de trabalho foi sempre direcionada para a avaliação das escolas, em Portugal (através da Avaliação Externa das Escolas), e na Europa (através das Escolas Europeias – com as *Whole School Inspection* - WSI, e mais recentemente também através das Auditorias Pedagógicas).

Uma das atividades que desenvolvi decorreu da comparação destes modelos e foi proposta, numa primeira fase, pela Dr.^a HC (uma das principais intervenientes no processo de avaliação das Escolas Europeias) que disponibilizou um conjunto de documentos sobre as *Whole School Inspection*. A sugestão de trabalho passou pela comparação dos mecanismos de avaliação das escolas na Europa com o processo de AEE em Portugal, já tendo em conta as características do novo ciclo de Avaliação Externa que começou a 14 de novembro de 2011 (ver atividade 9 – Sessão de formação dos avaliadores externos).

Esta tarefa, solicitada a mim e à minha colega de estágio, foi desenvolvida primeiramente de forma individual por ambas, uma vez que os documentos facultados necessitavam de uma leitura cuidada em especial pelo facto de estarem escritos em inglês. Este trabalho foi desenvolvido fora do local de estágio.

No dia 14 de novembro de 2011, a Dr.^a HC e o Dr. H reuniram-se comigo e com a Patrícia para saber as conclusões a que chegámos com a nossa análise. Para tal, antes da hora combinada da reunião, eu e a minha colega trocámos algumas impressões sobre as nossas leituras e preparámos uma tabela onde comparámos os dois modelos de acordo com os seus pontos mais relevantes.

Esta foi uma primeira fase da realização do trabalho proposto que teve um *feedback* bastante positivo por parte dos dois coordenadores de estágio.

No seguimento desta linha de trabalho, em janeiro de 2012 o Dr. H propôs que realizássemos um trabalho semelhante onde comparássemos os dois modelos anteriores com as Auditorias Pedagógicas realizadas às escolas de tipo II. Analisámos mais alguns documentos relacionados com esta nova temática e consultámos o Dr. H sempre que precisávamos de esclarecer algum aspeto em concreto. O produto final da comparação destes três modelos de avaliação pode ser observado no anexo 16.

A elaboração deste trabalho foi uma mais-valia e serviu para que pudesse simular as características que o meu projeto de investigação devia abarcar. Globalmente consegui identificar as principais semelhanças e diferenças entre os modelos avaliativos e recolher algumas informações importantes sobre esta temática para a execução do projeto de investigação. Foi muito produtivo desenvolver este trabalho também sob a orientação da Dr.^a HC que é uma grande especialista nos processos avaliativos das Escolas Europeias e que posteriormente também viria dar um grande contributo para o desenvolvimento do projeto de investigação.

Mais uma vez, o facto de existirem documentos em inglês permitiu que praticasse a leitura e interpretação numa área linguística de suma importância e que deve ser claramente desenvolvida.

Para além de desenvolver uma atividade que me foi solicitada e que trouxe um importante contributo para a implementação do meu projeto de investigação (terceira parte do relatório final de estágio), realizei também uma importante aprendizagem individual ao nível das relações internas desenvolvidas na IGEC. É muito importante

contactar pessoas que não estão diariamente a acompanhar o meu trabalho e que também têm importantes recursos a partilhar.

Atividade 13 - Sessão de formação sobre Educação Especial

Datas

19/12/2011

Uma das atividades de acompanhamento inerentes ao trabalho desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, no ano de 2011, foi o acompanhamento do funcionamento da Educação Especial¹³. Sendo esta uma atividade de destaque na área do acompanhamento da IGEC, todos os inspetores têm de ter formação no campo da Educação Especial. No dia 19 de dezembro de 2011 realizou-se, durante todo o dia, nos serviços centrais, uma ação de formação conduzida pela Doutora FP, especialista na área. A Dr.^a L convidou-me a assistir à sessão, pelo que pude ter uma panorâmica mais geral sobre os desafios e oportunidades da Educação Especial.

Apesar de desenquadrada da área onde o meu estágio está a ser desenvolvido e fora do âmbito do meu projeto de investigação, gostei muito de assistir a esta sessão. Mais do que ter uma formação que abranja a nossa área de atuação, é fundamental conhecer esta temática do ponto de vista da informação geral. Enquanto futura Técnica Superior de Educação devo conhecer a área da Educação Especial e tentar contribuir, para a sua difusão junto dos diversos atores educativos. A Dr.^a FP soube explicar todos estes conceitos e procedimentos de uma forma clara e concisa, que me permitiram ficar com uma panorâmica geral sobre esta área.

No anexo 17 descrevo em pormenor todas as etapas desenvolvidas na sessão de formação.

¹³ Esta atividade tem como principais objetivos: i) o planeamento da Educação Especial; ii) os procedimentos de referência e avaliação; iii) a elaboração e execução dos programas educativos individuais; iv) a articulação entre os diversos intervenientes, incluindo as famílias, os serviços e as entidades; v) a gestão dos recursos humanos e materiais quanto à sua adequação, eficácia e racionalidade; vi) apreciar a qualidade das respostas educativas proporcionadas às crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente e os resultados alcançados, contribuindo para o aperfeiçoamento e a melhoria das práticas das escolas; vii) contribuir para a regulação da organização e do funcionamento da Educação Especial (Sítio oficial da IGEC, 2012).

Atividade 14 - Elaboração de uma tabela para tratamento das respostas abertas dos questionários de satisfação

Datas

31/01/2012	21/03/2012
------------	------------

Um novo procedimento característico do 2º ciclo de Avaliação Externa das Escolas é a implementação de questionários de satisfação a pais e encarregados de educação, a alunos, a docentes e não docentes. A aplicação destes instrumentos permite avaliar os níveis de satisfação da comunidade educativa, assegurando uma auscultação mais alargada do contributo de todos os intervenientes na organização escolar.

Com a aplicação *a priori* destes questionários, que espelham a opinião da comunidade educativa, é possível sinalizar áreas concretas nas quais as equipas de avaliação devem incidir a sua observação, no decorrer da visita às escolas/agrupamentos.

Os questionários de satisfação são organizados por um conjunto de respostas quantitativas, expressas através de uma escala de concordância que vai do *Concordo totalmente* (5) ao *Discordo totalmente* (1), abarcando, ainda, o item válido de resposta *Não sei*, e por uma resposta qualitativa (denominada de resposta aberta) onde cada respondente pode dar a sua opinião sobre a sua escola ou esclarecer alguma das respostas dadas no questionário.

Efetivamente, o tratamento das respostas quantitativas foi sendo disponibilizado às equipas de avaliadores para análise através do processo de leitura ótica (ver a atividade 10 – questionários de satisfação no processo de Avaliação Externa das Escolas). No entanto, não se havia realizado o tratamento das respostas abertas.

Sabendo que é de grande importância conhecer a opinião de cada ator educativo inquirido, a Dr.^a L propôs-me (em conjunto com a minha colega de estágio Patrícia) o desenvolvimento de uma nova atividade: a categorização e análise das respostas abertas, tendo sido proposta a elaboração de um instrumento de trabalho que permitisse fazer a análise dessas respostas, tendo-se elaborado uma tabela com categorias de enquadramento das respostas dadas.

Estas tabelas foram apresentadas à Dr.^a L, como um primeiro esboço do nosso instrumento de trabalho, que ficou de realizar uma análise cuidada ao documento *excel* e dar “luz verde” para o avanço da atividade.

Foram surgindo outras atividades a desenvolver relacionadas com a expedição e tratamento dos questionários e com as Escolas Europeias pelo que esta atividade ficou parada até março. A Dr.^a L mostrou a nossa tabela ao Dr. H para que também desse o seu contributo para a operacionalização do documento. No geral manteve-se a estrutura das tabelas mas com algumas alterações sugeridas pelo Dr. H e pela Dr.^a L, bastante pertinentes: a adaptação da nossa tabela a cada estabelecimento de ensino (em vez de uma tabela global para o tratamento dos questionários de todas as escolas) e outra tabela com as mesmas características mas por delegação regional. Assim, os resultados de cada escola serão posteriormente contabilizados para a tabela referente a cada uma das cinco delegações regionais.

Na segunda versão da tabela elaborada, para cada um dos inquiridos, utilizámos a mesma categorização para os elogios e para as críticas (foram introduzidas novas categorias na tabela tendo em conta os casos concretos que fomos sinalizando na análise das respostas abertas.

Esta atividade foi o ponto de partida para um grande desafio que tivemos pela frente: categorizar as respostas abertas dadas por todos os inquiridos nos questionários de satisfação e apresentar os principais destaques evidenciados por cada grupo inquirido de cada estabelecimento de ensino (ver atividade 20 – Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação do novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas).

Atividade 15 - Competências do Diretor de Turma em Portugal

Datas

15/02/2012	16/02/2012	17/02/2012
-------------------	-------------------	-------------------

Na terceira semana de fevereiro de 2012, a Dr.^a HC veio pedir a minha colaboração, em conjunto com a minha colega de estágio, para a realização de um trabalho de pesquisa. A atividade consistia na produção de um documento (anexo 19) que demonstrasse as principais competências dos Diretores de Turma (DT) em Portugal. A necessidade desta pesquisa surgiu no seguimento do trabalho levado a cargo pela Dr.^a

HC na seleção de um candidato para uma vaga de Conselheiro de Educação numa escola em Espanha (ver atividade 18 – Análise da candidatura para a vaga de Conselheiro de Educação do Ensino Secundário na Escola Europeia de Alicante). Uma das fases deste processo de seleção passou pela realização de entrevistas onde a temática da direção de turma (requisito imprescindível para a aquisição deste cargo) teve de ser abordada para que os entrevistados demonstrassem as suas competências na área. Assim, a pesquisa por nós efetuada foi o documento de partida analisado pela Dr.^a HC para se preparar para as entrevistas (uma vez que esta temática não é abordada com frequência na rotina do seu trabalho nas Escolas Europeias e está em constante atualização na legislação portuguesa).

O anexo 18 demonstra as etapas seguidas para a realização desta atividade. O anexo seguinte (anexo 19) espelha o documento final entregue à Dr.^a HC.

Foi muito importante o desenvolvimento desta pesquisa, pois este era um assunto sobre o qual não tinha muitos conhecimentos. Esta atividade demonstra a variedade de tarefas, assuntos e temáticas abordados no decorrer do estágio na IGEC e que foram de um grande contributo para o enriquecimento dos meus conhecimentos.

A investigação efetuada seguiu as características das pesquisas desenvolvidas ao longo de toda a minha formação académica, pelo que revejo a mais-valia de um curso que aposta na realização de trabalhos individuais e em grupo.

Com esta atividade também ficaram demonstradas as diversas vertentes de atuação dos Técnicos Superiores de Educação numa área em constante atualização e desenvolvimento. À partida, nunca iria relacionar o domínio de uma área como a que se relaciona com as competências dos DT em Portugal com o trabalho que a Dr.^a HC desenvolve nas Escolas Europeias. A sua tarefa de seleção de uma vaga para Conselheiro de Educação numa Escola Europeia demonstra a variedade de competências que tem de desenvolver e que vão muito para além da avaliação de estabelecimentos de ensino.

Atividade 16 - Sessão de formação: Análise e tratamento da informação estatística de apoio à avaliação

Datas

22/02/2012

No dia 22 de fevereiro de 2012, assisti a uma sessão de formação realizada no edifício da IGEC sobre a análise e o tratamento da informação estatística útil no processo de Avaliação Externa das Escolas. A formadora foi a Doutora CS que foi a perita consultada e integrada no grupo de trabalho de preparação para o novo ciclo de AEE. A formadora também esteve presente na sessão de formação dos avaliadores (que decorreu nos dias 3 e 4 de novembro de 2011, ver atividade 9 – Sessão de formação dos avaliadores externos), tendo em conta o novo ciclo de Avaliação Externa onde abordou de forma mais sistemática esta área da análise e tratamento da informação estatística. Para a Doutora CS faz todo o sentido que agora se aposte numa sessão de formação dedicada unicamente a esta temática, uma vez que o processo de avaliação das escolas já está em andamento e vão surgindo dúvidas em relação a casos concretos do perfil das escolas e do valor esperado. A sessão de formação focou-se em duas vertentes: uma apresentação teórica (da parte da manhã), com esclarecimento de dúvidas e, a realização de trabalho prático (da parte da tarde) em pequenos grupos para a análise de casos práticos concretos (em algumas situações são apresentados casos reais que suscitaram dúvidas aos avaliadores no decorrer das suas visitas a determinadas escolas/agrupamentos).

A descrição pormenorizada de todos os passos desta sessão de formação encontra-se no anexo 20.

Esta foi mais uma sessão de formação onde pude aprofundar os meus conhecimentos relativos ao processo de AEE e conhecer concretamente esta área estatística que tem grande influência no trabalho que os avaliadores desenvolvem em todas as etapas de avaliação das escolas/agrupamentos. Foi muito interessante constatar como se podem aplicar em concreto modelos estatísticos que já havia conhecido, a nível teórico, na unidade curricular de Estatística e Investigação, na minha licenciatura em Ciências da Educação. Consegui ter uma panorâmica sobre esta área que serve já como um importante ponto de análise a abordar no meu projeto de investigação sobre a

comparação do processo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal com o processo de Avaliação das Escolas Europeias.

Atividade 17 - Análise e organização da documentação da SICI

Datas

01/03/2012 02/03/2012	06/03/2012	09/03/2012
--------------------------	------------	------------

No início do mês de março realizei uma nova tarefa, proposta pelo Dr. H a mim e à minha colega de estágio, relacionada com a área da atividade internacional: a análise e organização de documentação da SICI.

A tarefa surgiu na sequência de um trabalho que a SICI está a desenvolver para publicar a sua história e destacar marcos e eventos importantes da sua fundação. Para tal, pediu a colaboração de todos os seus membros, solicitando o contributo da IGEC.

O Dr. H entregou-nos um conjunto de documentos que reuniu e pediu-nos que os organizássemos cronologicamente. Desses documentos, sete tinham prioridade para serem analisados uma vez que eram precisos com mais urgência.

Assim, começámos por elaborar uma tabela (anexo 21) onde é feito um inventário da documentação da SICI de carácter urgente. Os documentos analisados são de 1994 e 1995 e estão em português, francês e inglês.

Após a conclusão desta tabela, elaborámos outra (anexo 22) contendo a informação reunida pelo Dr. H, num total de 114 documentos, datados de 1988 a 1995: 1988 – 4 documentos; 1990 – 13 documentos; 1991 – 4 documentos; 1992 – 28 documentos; 1993 – 13 documentos; 1994 – 19 documentos; 1995 – 4 documentos. Estes documentos também se encontravam produzidos em português, inglês e francês (alguns em duplicado).

Analisámos e organizámos todas as produções numa listagem que foi planificada em português (todas as designações dos documentos em francês e inglês foram traduzidas) e arquivada, por ordem cronológica, em dois dossiês.

Os documentos analisados (conferências, reuniões, atas...) foram elucidativos e permitiram perceber quais os atores que participaram na fundação da SICI. Um dos documentos mais interessantes para mim foi o que demonstra quais os estatutos da SICI, definidos aquando da sua fundação. Ao desenvolver esta tarefa também consegui

identificar o papel de destaque de Portugal na fundação da organização. O Dr. H contou que em Portugal foi feita a reunião que deu origem ao processo de criação da SICI um ano depois, na Alemanha.

Ultrapassar a barreira da linguagem foi, mais uma vez, um fator em destaque, mas fundamental para ganhar experiência na análise de documentação em inglês e agora, também em francês.

Na área da atividade internacional esta foi uma tarefa muito enriquecedora e que também pôde dar um importante contributo para a execução do meu projeto de investigação relacionado com a comparação da Avaliação Externa das Escolas em Portugal e nas Escolas Europeias.

Atividade 18 - Análise da candidatura para a vaga de Conselheiro de Educação do Ensino Secundário na Escola Europeia de Alicante

Datas

06/03/2012	07/03/2012
-------------------	-------------------

A Dr.^a HC propôs-me a realização de uma nova atividade, em conjunto com a minha colega de estágio, no seguimento da tarefa desenvolvida em meados de fevereiro sobre a investigação das competências dos Diretores de Turma em Portugal.

O trabalho proposto estava relacionado com o preenchimento de uma vaga de Conselheiro de Educação do Ensino Secundário de uma Escola Europeia de Alicante (Espanha). A divulgação da vaga saiu em *Diário da República*, 2^a série – N^o 23 – 1 de fevereiro de 2012. A Dr.^a HC entregou-nos um exemplar do documento referente à Inspeção-Geral da Educação e Ciência – Aviso n^o 1560/2012 e informou-nos que a vaga foi publicada em *Diário da Republica* para ser visível a todos os interessados mas que não se tratava de um concurso público.

Em anexo (anexo 23) descrevo todo o processo de análise da candidatura para a vaga de Conselheiro da Educação na Escola Europeia de Alicante.

O desenvolvimento desta atividade, interligado com a tarefa da pesquisa das competências dos DT em Portugal, permitiu-me acompanhar todas as fases deste processo até à seleção de um candidato para Conselheiro de Educação. A única fase que infelizmente não pude acompanhar foi a das entrevistas, pois existe um código de

privacidade para que os candidatos se sintam mais à vontade, pelo que ninguém externo ao processo pode estar na sala das entrevistas.

A realização desta tarefa foi muito interessante pois permitiu-me conhecer os dois lados do procedimento de seleção: por um lado, consegui perceber como é elaborado o processo de escolha destes candidatos, saber quais os requisitos que devem ser levados em conta e quais as fases de triagem do sistema; por outro lado, identifiquei a forma como se deve apresentar uma candidatura com estas características (tive um especial interesse por verificar como estavam organizados os currículos dos candidatos).

Percebi o quão rigoroso é o processo de seleção no cumprimento dos prazos e na análise dos requisitos de cada candidato e foi muito enriquecedor observar quais os mecanismos desenvolvidos neste processo.

Atividade 19 - Análise da candidatura para seleção de um professor do 1º ciclo do Ensino Básico para uma Escola Europeia em Bruxelas II

Datas

13/03/2012	19/03/2012	23/03/2012
14/03/2012	20/03/2012	27/03/2012
16/03/2012	21/03/2012	30/03/2012

Há semelhança da tarefa proposta pela Dr.^a HC, para a realização de uma primeira triagem às candidaturas com vista à seleção de um Conselheiro de Educação do Ensino Secundário para uma Escola Europeia em Alicante, tive a indicação do Dr. H de que iria colaborar no processo de análise de candidaturas para a seleção de um professor do 1º ciclo do Ensino Básico para uma Escola Europeia em Bruxelas.

Para esta atividade, desenvolvida com a Patrícia, os primeiros procedimentos tomados pelo Dr. H seguiram a estrutura de trabalho da Dr.^a HC, o que demonstra a conduta habitual a desenvolver na análise destas candidaturas.

A descrição de todos os procedimentos tomados para a análise das candidaturas encontra-se no anexo 24.

Esta foi uma atividade bastante enriquecedora e de grande contributo para o desenvolvimento da minha postura num duplo sentido: por lado, aprendi como conduzir um processo com estas características, realidade que pode estar presente no meu trabalho enquanto Técnica Superior de Educação, por outro lado, percebi como me devo

apresentar para este tipo de candidaturas de cariz processual tão importante. Para quem se movimenta num mercado de trabalho cada vez mais exigente, estes são conhecimentos bastante importantes e, ao serem adquiridos através da experiência do Dr. H, permitiram-me obter competências nestes mecanismos.

O trabalho desenvolvido em proximidade com o Dr. H em todas as etapas do processo foi fundamental: compreendi quais os termos linguísticos que devem ser utilizados no contacto com os participantes (um exemplo é o facto de não se dizer que um candidato foi eliminado mas sim excluído, uma vez que não reúne os requisitos necessários para que a sua candidatura seja validada). O Dr. H mostrou exemplos de *e-mails* trocados com os participantes para que percebêssemos de que forma nos devemos dirigir aos candidatos e como informá-los das decisões tomadas.

Um outro conhecimento aperfeiçoado nesta atividade foi o uso do *excel*, cujas finalidades, aliadas às indicações dadas pelo Dr. H nos permitiram desenvolver as tarefas de forma mais rápida e eficiente.

Este processo foi um pouco moroso, dada a rigorosidade de todas as suas fases e permitiu-me adquirir mais conhecimentos sobre a temática das Escolas Europeias, vertente fundamental para o meu projeto de investigação.

Atividade 20 - Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação do novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas

Datas

27/03/2012	16/04/2012	22/05/2012
28/03/2012	17/04/2012	23/05/2012
02/04/2012	18/04/2012	24/05/2012
03/04/2012	19/04/2012	25/05/2012
04/04/2012	23/04/2012	28/05/2012
10/04/2012	08/05/2012	29/05/2012
11/04/2012	09/05/2012	30/05/2012
12/04/2012	10/05/2012	01/06/2012
13/04/2012	21/05/2012	

Após algum tempo com a atividade de análise das respostas abertas dos questionários de satisfação estar suspensa, devido ao pico de trabalho na preparação e tratamento de questionários para serem entregues às equipas de avaliação antes das suas

visitas às escolas/agrupamentos de escola, em finais de março, retomei esta atividade em conjunto com a minha colega de estágio Patrícia.

Em anexo (anexo 25) descrevo todas as etapas desta tarefa que ocupou grande parte das últimas semanas do meu estágio.

O procedimento de análise das respostas abertas que desenvolvemos segue as características de muitos trabalhos realizados ao longo da minha licenciatura e mestrado. Assim sendo, desenvolver esta atividade não foi difícil, apenas exigiu uma grande responsabilidade e rigor na análise das respostas abertas.

Atividade 21 – Reunião com os coordenadores do processo de Avaliação Externa das Escolas

Datas

11/04/2012

Periodicamente são realizadas reuniões com os coordenadores do processo de AEE para ser feito um ponto de situação em relação ao trabalho desenvolvido e trocadas experiências que podem ser úteis na resolução de determinadas situações pontuais.

No dia 11 de abril realizou-se uma dessas reuniões nos serviços centrais da IGEC e a Dr.^a L convidou-me, juntamente com a minha colega de estágio, a assistir à sessão de trabalhos da parte da manhã. Estas reuniões são sempre importantes uma vez que são discutidos aspetos práticos relacionados com a AEE, o que me ajudou no esclarecimento de algumas ideias a ter em conta no meu projeto de investigação. Essencialmente foi muito enriquecedor ouvir todas estas pessoas com uma grande experiência na área da avaliação expressarem as suas opiniões e partilharem práticas de trabalho. Esclareci muitos aspetos que serão evidenciados no meu projeto de investigação, nomeadamente relativos à Instância de Recurso.

Em anexo descrevo todos os temas abordados na reunião, da parte da manhã (anexo 26).

Atividade 22 – Entrevista para a seleção de um candidato para o cargo de Conselheiro de Educação para a Escola Europeia de Alicante

Datas

24/04/2012

Nos dias 6 e 7 de abril de 2012 a Dr.^a HC pediu que eu e a minha colega de estágio desenvolvêssemos uma atividade relacionada com a escolha de um candidato para a vaga de Conselheiro de Educação para a Escola Europeia de Alicante (ver atividade 18 – Análise da candidatura para a vaga de Conselheiro de Educação do Ensino Secundário na Escola Europeia de Alicante). Fizemos, assim, uma primeira triagem aos currículos, pondo de parte os que não cumpriam os requisitos mínimos obrigatórios para poderem validar a sua candidatura. De seguida, separámos os currículos que passaram a primeira fase tendo em conta as mais-valias e competências dos candidatos. Este trabalho permitiu que a Dr.^a HC analisasse mais pormenorizadamente os currículos mais adequados à vaga e que seleccionasse os dez melhores candidatos para irem a uma entrevista.

Observar a Dr.^a HC, a incentivar os candidatos a exporem as suas ideias, direcionando a conversa para as áreas em enfoque na entrevista, evidenciou como deve ser efetuada uma entrevista semiestruturada. Especificamente, a importância de serem colocados casos práticos que permitam ao entrevistado aplicar os conhecimentos e experiência que possuem na sua resolução. A condução das entrevistas em francês e inglês lembrou-me a importância cada vez maior de apostarmos na nossa formação nestas competências que são uma mais-valia para o nosso futuro profissional.

Do ponto de vista do entrevistado, percebi que erros não devo cometer numa entrevista em contexto de trabalho, processo pelo espero passar brevemente. As duas candidatas, que acompanhei, com percursos e prestações diferentes, permitiram-me constatar a importância de ser sempre objetiva, clara e concisa nas respostas dadas nunca deixando de evidenciar, através de exemplos práticos, a experiência adquirida em determinadas áreas.

Foi uma atividade muito enriquecedora e que me permitiu aprender muito.

Desta forma, consegui acompanhar todas as fases de um processo de seleção de um candidato para uma vaga numa Escola Europeia.

Atividade 23 – Categorização dos dados dos questionários relacionados com a atividade de monitorização da ação educativa

Datas

10/05/2012	11/05/2012
------------	------------

Nos dias 10 e 11 de maio de 2012 eu e a minha colega de estágio desenvolvemos uma nova atividade proposta pelo Dr. JM, que consistiu na categorização de um conjunto de respostas obtidas através de um inquérito por questionário. Na sequência da sessão de formação sobre a nova atividade que a IGEC vai desenvolver – *A monitorização da ação educativa* – foi enviado um questionário *online* a todos os inspetores e técnicos superiores de educação que colaboram direta ou indiretamente no processo de AEE, para que expressassem a sua opinião sobre um conjunto de questões relacionadas com a temática (ver atividade 25 – Sessão de formação: *Monitorização da ação educativa*). Após a receção das respostas, o Dr. JM organizou toda a informação num documento em *excel* e pediu que, tendo em conta o conteúdo das informações dadas a cada pergunta, arranjássemos categorias que permitissem identificar a natureza das respostas dadas.

Foi um trabalho interessante não apenas pelo processo de categorização, uma vez que é algo que já estou habituada a desenvolver, mas acima de tudo pela possibilidade de analisar em pormenor as respostas dadas e de perceber quais as conceções dos inquiridos acerca desta nova proposta de trabalho da IGEC. Assim sendo, consegui compreender melhor os moldes da atividade, antevendo as temáticas abordadas na sessão de formação de dia 15 de maio. Também foi importante o contacto com o Dr. JM, uma vez que possui um grande manancial de informação e experiência relacionado com a Avaliação Externa das Escolas.

Atividade 24 – Agendamento da visita às Escolas Europeias do Luxemburgo e de Bruxelas

Datas

03/05/2012	08/05/2012	11/05/2012
04/05/2012	09/05/2012	

Nas atividades desenvolvidas enquanto inspetor, o Dr. H tem muitas vezes de se deslocar para exercer as suas competências como inspetor das Escolas Europeias. No mês de maio, teve programadas duas visitas às Escolas Europeias do Luxemburgo e de Bruxelas. Antes de se deslocar aos estabelecimentos de ensino onde existem secções portuguesas que tem de avaliar, o Dr. H tem de desenvolver um amplo trabalho prévio, de preparação e organização dessas visitas. Numa dessas etapas, o Dr. H pediu-nos que elaborássemos um horário para a visita às duas Escolas Europeias, sendo que na Escola do Luxemburgo iria ficar três dias e na Escola de Bruxelas dois dias.

A planificação destes dias da visita aos estabelecimentos de ensino teve de obedecer a um conjunto de requisitos prévios: seriam observadas duas aulas de cada docente (sendo que uma delas teria de ser a Matemática ou o Português) e teriam de ser destacados pelo menos 40 minutos para a observação da sala de aula e pequena conversa com cada professor, fora do seu horário letivo. A observação das salas do jardim-de-infância teria de ser agendada a cada organização escolar para o segundo dia da visita e programada com uma maior margem de tempo. Além destas especificidades, existia uma reunião com o diretor e outra com o diretor adjunto de cada escola, com os representantes dos pais e com ambas as secções portuguesas fixadas nas duas EE. Estes aspetos teriam de ser conjugados com os horários dos docentes e dos diretores e tendo em conta as suas atividades extracurriculares. Os horários do Dr. H, nomeadamente o tempo de deslocação para os aeroportos e voos, também tinham de ser tidos em conta.

Apesar de à primeira vista este parecer um trabalho relativamente fácil, facto é que estivemos 5 dias com esta tarefa entre mãos. Após o primeiro esboço de cada horário o Dr. H enviou um *e-mail* para as escolas a confirmar as disponibilidades e várias alterações tiveram de ser feitas por um professor não se encontrar disponível numa determinada hora ou por existirem atividades pontuais que seriam desenvolvidas no decorrer do tempo de aulas.

Esta atividade permitiu evidenciar aspetos práticos da rotina do trabalho de um inspetor que vão muito além das visitas aos estabelecimentos de ensino e preparação dos relatórios de avaliação. Estas atividades consomem muito do seu tempo e são imprescindíveis para o bom desenvolvimento das visitas aos estabelecimentos de ensino.

Atividade 25 - Sessão de formação: *Monitorização da ação educativa*

Datas

15/05/2012

No dia 15 de maio de 2012 foi desenvolvida uma sessão de esclarecimento sobre uma nova atividade (ligada à área do acompanhamento) que será realizada pela IGEC: *A monitorização da ação educativa*. Uma das alterações deste procedimento mais significativas em relação ao 1º ciclo de AEE (2006/2011) passa pela ação dos estabelecimentos de ensino após a visita das equipas de avaliação. As organizações escolares devem desenvolver um plano de melhoria até dois meses após a data da sua avaliação, destacando estratégias, a longo prazo, que combatam os pontos fracos e potenciem as áreas de melhoria identificadas no relatório de Avaliação Externa. A ideia da integração deste instrumento de trabalho prende-se com o facto de ser de grande importância que a ação de cada estabelecimento de ensino não se concentre apenas no momento da visita da equipa de avaliação mas que também seja desenvolvida *a posteriori*. Os avaliadores externos deixam linhas de atuação futuras e apontam qual o caminho que deve ser seguido mas cabe a cada organização escolar desenvolver um documento estratégico que permita definir objetivos com vista à prossecução da melhoria dos estabelecimentos de ensino.

Nesta linha de atuação surge a atividade de *monitorização da ação educativa* que está a ser estruturada por um grupo de trabalho. A sessão a que assisti teve como principal objetivo chamar à discussão de ideias todos os inspetores e técnicos superiores de educação que façam parte da IGEC, pois o contributo de todos é de grande importância para a definição dos moldes em que esta atividade deverá ser desenvolvida. Não sendo possível que os inspetores de todo o país integrassem a mesma sessão, foram divididos por três dias. A sessão que acompanhei referente ao 2º dia foi realizada nos

serviços centrais da IGEC e contou com a participação de todos os inspetores e técnicos que colaboram direta ou indiretamente no processo de AEE.

A Dr.^a L convidou-me e à minha colega de estágio Patrícia, para assistir à sessão por considerar um pertinente contributo para a execução do nosso relatório final de estágio.

Em anexo segue a descrição de todas as temáticas abordadas na sessão de formação (anexo 28).

Gostei muito de poder participar numa sessão mais interna que visava debater ideias e perspetivas que contribuíssem para a criação de uma nova atividade. Destaco particularmente a segunda parte da sessão pois foi uma mais-valia saber a opinião e as principais conclusões a que todos os grupos de trabalho chegaram. Além disso, considero pertinente que a sessão fosse dirigida também aos técnicos superiores de educação da IGEC, pois é importante que todos os envolvidos, mesmo que de forma indireta, na área da avaliação dos estabelecimentos de ensino possam dar o seu contributo para a conceção da nova atividade. Isto mostra a coesão da instituição na auscultação de todos os intervenientes no processo de Avaliação Externa das Escolas.

Por último, destaco a importância da sessão para a compreensão de uma outra vertente da AEE e pude perceber melhor qual a opinião dos inspetores em relação a este novo aspeto do 2º ciclo de Avaliação Externa das Escolas, o que vai ser uma mais-valia para o meu projeto de investigação.

Atividade 26 – Análise crítica dos questionários de satisfação

Datas

29/05/2012

A poucos dias de terminar o estágio na IGEC, a Dr.^a L sugeriu que, em conjunto com a Patrícia, fizéssemos uma análise detalhada aos seis questionários de satisfação (Docentes, Não docentes, Pais e encarregados de educação EPE, Pais e encarregados de educação, alunos do 1º ciclo do ensino básico, alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário) para evidenciarmos possíveis hipóteses de melhoria destes instrumentos de trabalho para serem aplicados no próximo ano letivo.

Começamos por analisar individualmente cada questionário e apontar os aspectos que, a nosso ver, precisavam de ser clarificados do ponto de vista da estrutura específica de cada questionário, numa primeira fase, e os aspectos comuns a todos os instrumentos de recolha de dados, numa segunda fase.

Terminada esta primeira fase, debatemos em conjunto as principais ideias em evidência e elaborámos um documento para entregar à Dr.^a L com as nossas sugestões.

A realização desta pequena atividade foi gratificante pois constatei que a Dr.^a L teria em conta a nossa opinião neste processo.

Capítulo III
PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Introdução

“Um Projeto é um estudo em profundidade, um plano de ação sobre uma situação, sobre um problema ou um tema. (...) envolve uma articulação entre intenções e ações, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas ações.”
(Cortesão & Pacheco, 2002).

A palavra *projeto* é ambígua e polissêmica e denomina o plano de uma ação, intenção, desígnio, intento, programa ou esboço, pressupondo sempre a ideia de um fundamento teórico. Um projeto surge a partir de uma necessidade pelo que visa a solução de algum problema ou tenta contribuir para a melhoria de aspetos relativos a um determinado contexto, condição pela qual necessita sempre de uma fundamentação teórica. Esta ideia é planificada com o intuito de agir sobre o problema durante um determinado período de tempo.

Um dos requisitos da realização do 2º ano do Mestrado em Administração Educacional consistiu na elaboração de um projeto de investigação que abordasse uma temática relacionada com a área de atuação no desenvolvimento do estágio na Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Desta forma, defini à partida que a temática da avaliação teria de ser uma constante independentemente da escolha do tema a tratar.

O destaque atribuído à avaliação dos estabelecimentos de ensino está diretamente relacionado com duas linhas de atuação afetas a uma grande generalidade dos países europeus: a descentralização de meios e a definição de metas e objetivos a alcançar ao nível dos resultados escolares (Eurydice, 2004, citado por Azevedo, 2005). Esta nova conjuntura do Estado confere uma maior autonomia aos estabelecimentos de ensino através da delegação de poderes. Todavia, em contrapartida pressupõe a responsabilização e transparência e o estabelecimento de objetivos a alcançar: as organizações escolares passam a ter de prestar contas sobre toda a sua atuação. A prestação de contas é a alternativa utilizada à gestão centralizada dos sistemas públicos, através da regulação (Azevedo, 2005).

A avaliação é um mecanismo de regulação e de governabilidade que, como Barroso (2003, citado por Azevedo, 2005: 18) afirma (...) *faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político.*

Esta pressão exercida em torno da avaliação dos serviços públicos, e concretamente das escolas, foi a ideia-chave inicial que me levou a escolher o tema do projeto de investigação (aliada a outros fatores que serão explanados ao longo do desenvolvimento do projeto).

Depois de algum trabalho investigativo realizado e tendo em conta o aconselhamento dos coordenadores do meu Mestrado, escolhi como área de intervenção do projeto de investigação uma temática que fosse transversal aos dois departamentos onde realizei o estágio anual: o departamento de avaliação e o departamento da atividade internacional. Assim, resolvi elaborar um projeto de investigação que descrevesse, analisasse e comparasse o modelo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal (relacionado com o departamento de avaliação) e o modelo de avaliação das Escolas Europeias (relacionado com o departamento da atividade internacional).

A Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar, básico e secundário no domínio da autoavaliação e da avaliação externa. Assim, e neste campo de ação, foi desenvolvido, em 2006, o programa nacional de Avaliação Externa das Escolas. O 1º ciclo terminou em junho de 2011, tendo começado o 2º ciclo em novembro do mesmo ano.

A dinâmica da organização das Escolas Europeias surgiu em 1953, através dos funcionários da Comunidade do Carvão e do Aço e do Governo do Luxemburgo, na ideia de criar um estabelecimento de ensino que abarcasse alunos de diferentes nacionalidades (inicialmente os filhos desses funcionários).

Tendo em conta todos estes pressupostos, apresento de seguida o projeto de investigação: **Avaliação Externa das Escolas em Portugal e das Escolas Europeias – uma perspetiva comparativa.**

Enquadramento teórico e temático

A convergência das políticas educativas

Atualmente existe um espaço europeu de ensino, fruto do desenvolvimento das políticas educacionais na União Europeia (UE) (Nóvoa & Lawn, 2002, citados por Costa & Pires, 2011). A regulação das políticas educativas é referenciada em instâncias

transnacionais¹⁴ que, pelas diretrizes que adotam, nos encaminham para uma convergência das políticas educativas.

Para compreender melhor esta conjuntura é importante referenciar um conjunto de marcos que contribuíram para a convergência das políticas educativas na União Europeia.

A ideia de um plano estratégico para uma Europa unida iniciou-se no princípio do século XX. No entanto, tendo em conta as divergências entre os países europeus, só com o fim da II Guerra Mundial se assistiu a um novo relacionamento entre os Estados da Europa.

É, então, formado, em 1949, o Conselho da Europa, que tem como principal objetivo superar as dificuldades provocadas pela II Guerra Mundial e aproximar as Nações Europeias. Estas Nações assumiam-se como Estados democráticos e de direito e baseavam-se nos princípios da planificação económica Keynesiana. Assim sendo, e segundo o *princípio de Keynes*, os Estados deveriam assegurar os direitos fundamentais dos cidadãos – sendo um deles a Educação. Nesta primeira fase de aproximação entre as Nações Europeias podemos ver como a educação ainda se encontrava bastante dependente dos Estados e das políticas que lhes eram subjacentes.

A década de 50 marca a celebração de dois tratados importantes para a Europa: o tratado de Paris, em 1951, e o tratado de Roma em 1957 que origina assim o aparecimento da CEE (Comunidade Económica Europeia). No final da década de 50 a Europa entrou numa fase de desenvolvimento económico, crescimento industrial e elevados movimentos migratórios, o que permitiu uma cooperação dos Estados no domínio político, educacional e cultural (Marques et al. 2008).

Em 1992, surge o Tratado de Maastrich, um marco muito importante na convergência da política da Europa mas também de certa forma educacional, uma vez que as questões da educação recebem aqui uma maior centralidade (Marques et al. 2008).

¹⁴ Regulação Transnacional: “ (...) conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como obrigação ou legitimação para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo” (Barroso, 2005: 67 e 68).

Em 1997, o aparecimento do Tratado de Amesterdão mantém a mesma linha política sobre a educação. Mas, no plano político e social denota-se um aumento dos direitos da cidadania europeia (aposta na livre circulação de serviços e capitais). Como consequência começou a existir uma comparação entre as qualificações dos sistemas educativos e dos Estados – Membros, o que levou à criação de padrões culturais equivalentes e à introdução de níveis europeus de qualificação (Marques et al 2008).

A passagem para o novo milénio traz uma nova fase na já designada União Europeia e nas suas políticas. É visível o papel que Portugal assumiu na Cimeira de Lisboa aquando da definição da Estratégia de Lisboa: transformar a Europa na,

“(...) economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico sustentável, acompanhado da melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social”.

“(...) tornar os sistemas de educação e de formação na UE uma referência mundial de qualidade, até 2010”

(sítio oficial da União Europeia).

Para a prossecução destes objetivos, a educação e a formação passam a ter um papel central (estabelecem-se áreas prioritárias de intervenção), pelo que é definido um programa articulado e uma estratégia de atuação que permita aprofundar o processo de integração educacional (Marques et al., 2008).

Associado à Estratégia de Lisboa, surge o programa “Educação e Formação 2010” que visou implementar o Método Aberto de Coordenação (MAC). O MAC tem por objetivo fixar linhas e diretrizes para que os Estados – Membros desenvolvam boas práticas de governo. Estabelece metas e diretrizes mas confere aos países a flexibilidade para adotarem as medidas para a sua execução, usando como instrumentos o *benchmarking* (níveis de referencia), o que estimula os Estados para uma aprendizagem mútua das boas práticas (Costa e Pires, 2011).

Esta regulação transnacional das políticas educativas trouxe para Portugal a influência das inspeções europeias de educação pelo que, em 2006, o Governo português lançou um programa externo experimental de avaliação das escolas, coordenado pelo Ministério das Finanças e da Administração Pública e pelo Ministério da Educação. Este programa tinha como principal objetivo a elaboração de um plano de avaliação nacional dos estabelecimentos de ensino não superiores, de forma a melhorar a qualidade da educação e a possibilitar a criação de condições que levem à

intensificação da autonomia das escolas. Como resultado desse programa é definida a realização da Avaliação Externa das Escolas que ficaria ao encargo da Inspeção – Geral de Educação e Ciência (IGEC).

A política de AEE portuguesas foi influenciada por diversas fontes de informação. No entanto, destacam-se dois modelos que são utilizados no Reino Unido: o modelo Escocês e o modelo Irlandês (Costa & Pires, 2011).

O modelo Escocês, que tem uma grande popularidade na Europa, promove uma dinâmica educativa que possibilita que as escolas evidenciem a sua qualidade. O manual de auto – avaliação *How good is our school* da Comissão de Inspeção da Escócia é importante pela clareza de conceitos, pela natureza formativa do modelo e pela descrição dos critérios de avaliação. Destaca-se, também, o documento “*Exploring Excellence*” que introduz elementos que foram adaptados ao contexto português: facilitaram o *benchmarking* (valores de referência) a nível interno e trouxeram uma maior procura nos processos de comparabilidade.

Por sua vez, o modelo de auto – avaliação da Irlanda do Norte é importante porque faz parte de uma

(...) estratégia nacional para melhorar a educação, que inclui a avaliação das escolas, avaliação e melhoria do currículo, e dos serviços educativos nos diferentes níveis nacionais, melhoria da qualidade da formação dos profissionais, inicial e contínua e uma revisão dos métodos de inspeção, de modo a ajudar a garantir a qualidade (traduzido do inglês, Barroso et al, 2007, citado por Pires & Costa, 2011).

Destaca-se, ainda, a influência do projeto ESSE (Effective School Self – Evaluation) em Portugal, criado pela SICI, (organização de inspetores de educação nacionais e regionais da Europa) que teve como objetivo avaliar a consistência da autoavaliação das escolas.

Assim, constata-se que, apesar das diferenças que os sistemas de educação europeus possuem, existe uma tendência para a convergência das políticas educativas europeias emergentes nos últimos 20 anos. Toda esta conjuntura dá origem a uma crescente autonomia nas escolas, a uma maior tendência para a descentralização dos sistemas de educação e a um aumento da Avaliação Externa (Pires, 2009).

A crise de legitimidade do Estado e a reestruturação do papel da Inspeção-Geral da Educação e Ciência

Nas últimas décadas do século XX, a evolução das políticas públicas de educação surge através da reestruturação do papel dos Estados e das suas formas de atuação na regulação dos sistemas educativos (Pires, 2009). Por toda a Europa, a alteração dos processos de regulação é visível no âmbito educativo. Esta transformação ocorrente no panorama internacional no que diz respeito à regulação das políticas educativas prende-se, também, com as mudanças complexas que as sociedades têm demonstrado, o que leva conseqüentemente a uma alteração dos parâmetros de atuação dos Estados - Nação. Assistimos a uma mudança de Estados tradicionalmente muito centralizados em todos os seus domínios de atuação – um deles o educativo - para realizarem um percurso que reforça a dimensão local da educação (Afonso, 1999). Desta forma, é visível a redefinição do papel dos Estados - Nação que se traduz em novas formas de orientação, coordenação e controlo dos sistemas educativos (Barroso, 2005).

Portugal segue esta tendência: fatores de cariz social, político e económico têm posto em causa, nos últimos anos, o centralismo do Estado que tem vindo a ser questionado sobre a sua capacidade para gerir o sistema público de educação (Afonso, 2002). De facto, a administração pública no nosso país criou uma gestão de carácter de tal forma centralista, que deu origem a uma redução da capacidade do Estado em gerir eficazmente as políticas educativas. O Estado tem vindo a desenvolver novas políticas promovendo estratégias de envolvimento de diversos atores nos processos de decisão, com recurso a dispositivos que privilegiam a negociação, a descentralização, a contratualização, a diferenciação e a avaliação (Afonso, 1999). Para tal, baseia a sua atuação num conjunto de procedimentos, preocupações e recomendações que as organizações internacionais expressam e que, efetivamente demonstram impacto na elaboração das políticas educativas: *standards* (padrões de desempenho/normas padrão), boas práticas, *performativity*, *benchmarking* (valores de referência), *accountability* (responsabilização/prestação de contas) (Costa, 2011).

Broadfoot (2000) defende claramente a avaliação como um meio de controlo dos sistemas educativos, através do procedimento de *accountability* que gere a qualidade do ensino. Uma vez que os sistemas de ensino são, cada vez mais, descentralizados, a

avaliação torna-se um mecanismo capaz de controlar, através de critérios, os recursos humanos e financeiros conseguindo que se cumpram as normas afetas à administração pública.

Neste sentido, a discussão internacional sobre a avaliação das escolas é cada vez mais central: a Avaliação Externa ganha importantes contornos como instrumento que regula e controla a educação (Pires, 2011). Organizações internacionais de referência como a UNESCO, a UE e a OCDE destacam a importância do desenvolvimento de procedimentos institucionais de Avaliação Externa das Escolas, que potencializam a prestação de contas e a melhoria e evolução da qualidade dos estabelecimentos de ensino e das aprendizagens dos alunos (Propostas para um novo ciclo de Avaliação Externa de Escolas – IGEC, 2011).

No âmbito da reorganização do Estado português (na componente educativa destaca-se concretamente o Ministério da Educação e Ciência), a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, organismo responsável pelo acompanhamento das escolas, tem vindo a reformular a sua missão e características: de uma linha de atuação inicialmente focalizada para o controlo e verificação da conformidade das normas, passou a atuar como uma instância que avalia a qualidade da educação através do desempenho das organizações educativas, sempre numa perspetiva de acompanhamento e de promoção da autonomia das escolas (Pires, 2011).

Por conseguinte, a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, definindo orientações gerais para a autoavaliação e para a Avaliação Externa.

A IGEC tem vindo a realizar variadas ações assentes na avaliação de escolas (um dos exemplos mais proeminentes é o da Avaliação Integrada das Escolas – 1999/2002). No entanto, nunca tinha sido possível concluir um ciclo avaliativo que abarcasse todos os estabelecimentos de ensino (Avaliação Externa das Escolas – Avaliar para a Melhoria e Confiança, 2006/2011).

Avaliação Externa das Escolas – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

A partir de 2007, a IGEC ficou encarregue de organizar e implementar o programa de avaliação das escolas públicas. O programa de AEE espelha todas estas

influências referenciadas e conduz-nos a objetivos de atuação que vão ao encontro das recomendações internacionais.

O primeiro ciclo da AEE (2006/2012) apresentou importantes resultados na promoção da melhoria da qualidade das organizações escolares, tendo sido avaliados 1131 estabelecimentos de ensino (salvo algumas exceções pontuais).

O 2º ciclo da AEE, com início em 2012, marca uma nova etapa na avaliação de todas as organizações escolares.

Na transição do 1º para o 2º ciclo de Avaliação Externa foi feito um balanço de todos os procedimentos e reflexionado o impacto desta prática junto dos estabelecimentos de ensino. Tendo em conta esta introspeção, aliada às referências internacionais sobre as bases da política educativa, destacam-se quatro objetivos imprescindíveis à AEE:

i) Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; ii) Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; iii) Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; iv) Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente (Proposta para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final, 2011: 42).

São sete as principais alterações que distinguem o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas do anterior:

a redução de cinco para três domínios de análise, a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade, a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas, a auscultação direta das autarquias, a introdução de um novo nível na escala de classificação, a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada e a variabilidade dos ciclos de avaliação (Proposta para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final, 2011: 10).

O processo de Avaliação Externa das Escolas é tido como um instrumento de regulação e de governabilidade que deve ter em conta a relação com as aprendizagens dos alunos, o desempenho dos docentes e não docentes e a eficácia dos programas e das medidas de política educativa. É um procedimento que faz parte do sistema de ensino e deve ser sempre interligado com a autonomia, a prestação de contas e a autoavaliação dos estabelecimentos de ensino para que se desenvolvam enquanto instituições com

projetos e objetivos próprios (Proposta para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final, 2011).

Avaliação das Escolas Europeias - *Whole School Inspection*

A avaliação dos estabelecimentos de ensino é um procedimento comum a nível internacional e como tal, também identificado nas Escolas Europeias (EE) através da *Whole School Inspection* (termo que designa a atividade de avaliação global das escolas e que é realizada por equipas mistas de inspetores – implementa a dinâmica da autoavaliação nas EE e reforça a sua autonomia) (Escolas Europeias – Relatório, 2011). A atuação da Inspeção-Geral da Educação e Ciência estende-se especificamente ao panorama da atividade internacional, desde 1985, atuando como elo de ligação com as EE, um exemplo de avaliação aliado ao mecanismo internacional de regulação das políticas públicas.

Criadas em 1953, as EE começaram por iniciativa de funcionários da então Comunidade do Carvão e do Aço (atual União Europeia), juntamente com o apoio do Governo do Luxemburgo. O principal objetivo da sua criação prendeu-se com a resolução do problema da educação dos filhos desses funcionários que resolveram juntar num mesmo estabelecimento de ensino alunos com diversas nacionalidades e, por conseguinte, línguas maternas (Sítio oficial da IGEC, 2012).

A primeira EE foi criada no Luxemburgo, sendo que, progressivamente, outras escolas foram abertas junto dos principais organismos da UE. Existem 14 Escolas Europeias distribuídas pela Alemanha (em Frankfurt, Karlsruhe e Munique), pela Bélgica (quatro escolas em Bruxelas e uma em Mol), pela Espanha (uma escola em Alicante), pelo Luxemburgo (duas escolas), pelos Países Baixos (em Bergen), pela Itália (em Varese) e pelo Reino Unido (em Culham) (Escolas Europeias – Relatório, 2011).

Atualmente, as Escolas Europeias abrangem uma oferta educativa que vai desde o pré-escolar até ao ensino secundário (12 anos de escolaridade) e que se destina:

i) aos filhos dos funcionários das instituições europeias (Categoria I); ii) aos filhos dos funcionários de entidades com quem as EE estabeleçam protocolos (Categoria II); iii) aos filhos das famílias cujo agregado se encontra deslocado do seu país natal (Categoria III) (Escolas Europeias – Relatório, 2011:5).

Todavia, sempre que cada estabelecimento de ensino tenha capacidade para acolher outros alunos, dentro de determinadas percentagens definidas, tem a

possibilidade de o fazer. Esta decisão fica ao encargo do Diretor de cada escola (Sítio oficial da IGEC, 2012).

As EE são instituições de ensino oficial que são controladas pelos Governos dos Estados-Membros da União Europeia, possuindo o estatuto jurídico de instituições de ensino público. São dirigidas segundo a convenção intergovernamental assinada em 1957 no Luxemburgo, que fixa o Estatuto da Escola Europeia, e que foi ratificada tendo em conta a Constituição de cada Estado-Membro (Sítio oficial da IGEC, 2012).

A principal linha estruturante da implementação das EE está relacionada com a *escolarização em conjunto de jovens de diversas nacionalidades, línguas e culturas, de modo a desenvolver neles o espírito da solidariedade e da cidadania europeia* (Sítio oficial da IGEC, 2012). No entanto, cada aluno mantém as suas referências nacionais e a sua própria identidade cultural ao estudar a sua língua e literatura. No decorrer do ensino secundário, esta característica inerente às EE é reforçada pelo ensino da Filosofia, da Matemática, da Biologia e da Física e Química, na língua materna de cada aluno (desde que os alunos se encontrem a frequentar a secção respetiva da sua nacionalidade). As Escolas Europeias espelham uma vertente global da Europa no currículo dos seus alunos, através da História e da Geografia, que são lecionadas numa das três línguas veiculadas às EE: Alemão, Inglês e Francês (Sítio oficial da IGEC, 2012).

O contexto de multiculturalidade das EE reforça *a tolerância, a cooperação e o diálogo* dos seus alunos que têm como mais-valia a aprendizagem de duas ou três línguas estrangeiras (Sítio oficial da IGEC, 2012).

A gestão das EE é assegurada por um conjunto específico de órgãos. O Conselho Superior é composto pelos Ministros da Educação dos Estados-Membros da UE que se representam pelos altos funcionários dos seus respetivos Ministérios. A presidência deste órgão é exercida de forma rotativa por um representante de cada Estado-Membro da UE, por um período de um ano letivo (Portugal assegurou a presidência das EE nos anos letivos de 1994/1995 e 2006/2007). Cabe a este órgão a competência de definir, a nível pedagógico a organização e orientação dos estudos, tendo em conta o parecer dos Conselhos de Inspeção (Sítio oficial da IGEC, 2012). Dispõe, ainda, de poderes de decisão ao nível orçamental e administrativo (Escolas Europeias – Relatório, 2011). O

Conselho Superior é representado por um Secretário-Geral que dirige o Secretariado das EE, com sede em Bruxelas.

Um outro órgão de gestão das EE é o Conselho de Inspeção (desenvolve atividades de Acompanhamento, Controlo, Auditoria, Avaliação, Provedoria e Outras Atividades) (Escolas Europeias – Relatório, 2011). Existem dois Conselhos de Inspeção: um para os ciclos pré-primário e primário e outro para o ciclo secundário. Cada Estado-Membro tem de estar representado nos dois Conselhos de Inspeção por um Inspetor que tenha sido indicado pelo Conselho Superior. Os inspetores têm por principal objetivo zelar pela qualidade do ensino das EE e assegurar (no ciclo escolar que lhes compete) a *tutela pedagógica dos professores dependentes da respetiva administração nacional* (Escolas Europeias – Relatório, 2011:5). Devem colaborar na avaliação dos professores e nos processos de ensino/aprendizagem nas escolas e respetivas secções linguísticas (Sítio oficial da IGEC, 2012).

Aos Comités Pedagógicos competes-lhe dar um parecer sobre todos os documentos de cariz pedagógico, antes de serem apresentados ao Conselho Superior. A direção de cada EE está entregue a um Diretor que é coadjuvado por dois Diretores-Adjuntos (um para o ciclo pré-escolar/primário e outro para o ciclo secundário). Todos são nomeados pelo Conselho Superior e destacados por um período de nove anos. Cada um tem de ter diferentes nacionalidades (Sítio oficial da IGEC, 2012).

Cada Estado-Membro das Escolas Europeias possui uma Delegação que é constituída por quatro elementos:

i) o *Chefe de Delegação, representante dos pais no Conselho Superior*; ii) o *inspetor do ciclo pré-escolar/primário e o inspetor do ciclo secundário, representantes nos respetivos conselhos de inspeção*; iii) *um técnico da área financeira, representante nacional junto do Conselho Administrativo Financeiro* (Sítio oficial da IGEC, 2012).

A nível curricular, todos os programas das disciplinas, à exceção das línguas maternas, são iguais, em todas as secções linguísticas. Os programas espelham os conteúdos curriculares de cada Estado-Membro e são elaborados com o contributo de inspetores, de professores e de peritos de variadas nacionalidades, tendo em conta as influências dos diferentes programas nacionais (Sítio oficial da IGEC, 2012).

Com o término do ensino secundário, todos os alunos realizam os exames do *Baccalauréat Européen* (BAC) que possibilita a obtenção de um diploma reconhecido em todos os países da UE e nalguns países como a Suíça e os Estados Unidos da

América. Estes alunos podem candidatar-se a qualquer instituição de ensino superior desses países (Sítio oficial da IGEC, 2012).

A avaliação dos alunos é contínua. No ciclo primário estão definidas as competências que os alunos devem atingir e que são fixadas numa escala de quatro níveis. Já no ciclo secundário, as classificações de cada disciplina são fixadas numa escala de 0 a 10 (o 6 é a classificação positiva mínima). Nos dois ciclos de ensino os alunos não podem reprovar mais de duas vezes no mesmo ano. Caso isso aconteça terão de abandonar a escola (Sítio oficial da IGEC, 2012).

Portugal possui duas secções linguísticas: uma na escola de Bruxelas II (com 291 alunos) e outra na escola do Luxemburgo I (com 175 alunos) (Escolas Europeias – Relatório, 2011).

Na EE de Mol (na Bélgica) existe uma situação pontual: o ciclo pré-escolar/primário é lecionado em português. No ciclo secundário, as disciplinas de Língua Materna e de Matemática são lecionadas por docentes portugueses (Sítio oficial da IGEC, 2012). As secções portuguesas têm uma média de 600 alunos. O número de docentes destacados atualmente é de 34:

i) 2 educadoras de infância – 1 em Bruxelas II, uma no Luxemburgo I; ii) 9 professores do 1º ciclo – 5 em Bruxelas II, 4 no Luxemburgo; iii) 19 professores do secundário – 7 em Bruxelas II, 7 no Luxemburgo I, 2 em Varese, 2 em Alicante, 1 em Bruxelas III; iv) 3 docentes em exercício de funções de direção – 1 Diretor na Escola Europeia de Bruxelas IV, 1 Diretor-Adjunto do ciclo pré-escolar/primário da Escola Europeia do Luxemburgo I, 1 Diretor-Adjunto do ciclo secundário da Escola Europeia de Karlsruhe (Sítio oficial da IGEC, 2012).

No âmbito da missão, atividade e objetivos das EE, acima descritos, a intervenção da IGEC nesta dinâmica tem passado por:

i) Participar, juntamente com os Estados-Membros da UE, na gestão pedagógica, administrativa e financeira das Escolas Europeias; ii) Participar nas reuniões do Conselho Superior, do Conselho de Inspeção, do Conselho Misto, do Conselho Pedagógico e do Comité Administrativo e Financeiro; iii) Desenvolver a atividade inspetiva, em equipa ou individualmente, prevista no regulamento ou decorrente de mandatos específicos; iv) Participar em grupos de trabalho para a elaboração de normativos/regulamentos/orientações definidores do funcionamento das EE; v) Proceder à avaliação de desempenho dos professores portugueses; vi) Participar em comités de seleção de Diretores e Diretores-Adjuntos para as EE; vii) Proceder à seleção dos professores portugueses para as EE e à organização dos respetivos processos de destacamento; viii) Proceder à tradução para português de programas curriculares utilizados nas EE (Sítio oficial da IGEC, 2012).

Apresentação do projeto de Investigação

Contexto e justificação do projeto

O estágio desenvolvido na IGEC possibilitou-me o contacto direto com dois departamentos afetos às atividades relacionadas com a avaliação de estabelecimentos de ensino a nível nacional e internacional: a equipa de avaliação, coordenada pela Dr.^a L e a assessoria da atividade internacional, (normalmente designada de REI- Relações Externas e Internacionais) coordenada pela Dr.^a HC e pelo Dr. H. Estes três inspetores desenvolvem um papel importante enquanto coordenadores do estágio que desenvolvi. O trabalho em simultâneo nos dois departamentos foi o pilar da estruturação do meu projeto de investigação que se baseou, numa primeira fase, nos conhecimentos adquiridos no decorrer das atividades de estágio e no contacto com vários inspetores e técnicos superiores de educação que sempre se mostraram disponíveis para me auxiliar em todas as dúvidas que fosse tendo e para partilharem os seus conhecimentos (isto através de conversas informais e da disponibilização de documentos relevantes).

A atividade da avaliação está enquadrada no domínio da avaliação organizacional e traduz-se num importante contributo para o desenvolvimento das escolas e, conseqüentemente para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Sitio oficial da IGE, 2011).

O Plano de Atividades de 2011, da IGEC, define a pertinência do programa de avaliação (programa IV, do Plano) dando como referência o incentivo às práticas de autoavaliação, a promoção da responsabilidade através da ética profissional e o fomento da participação social na vida escolar e na elaboração de espaços educativos que contribuam para a formação das crianças e jovens (Plano de Atividades da IGEC, 2011).

Concretamente, o programa do departamento de avaliação traduz-se na atividade de Avaliação Externa das Escolas, apresentando os seguintes objetivos:

- i) *Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;*
- ii) *Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas;*
- iii) *Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;*
- iv) *Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;*
- v) *Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.*

(in Plano de Atividades da IGEC, 2011: 51).

A assessoria para as Atividades Internacionais (programa VI do Plano de Atividades da IGEC, 2011) aposta nas relações internacionais como uma vertente fundamental das atividades da IGEC - permitindo identificar as grandes prioridades da Europa na educação, relacionadas com o *Acompanhamento*, o *Controlo*, a *Auditoria* e a *Avaliação* (Sitio oficial da IGEC, 2011).

Estas atividades permitem à Inspeção – Geral da Educação e Ciência:

- i. *Assegurar a ação inspetiva junto das Escolas Europeias e das Escolas Portuguesas no Estrangeiro;*
- ii. *Assegurar a participação em projetos e em atividades de organizações europeias e internacionais de áreas afins às da IGE, tendo em vista, na sua área de intervenção, a troca de conhecimentos e experiências, a atualização técnica e científica, o apoio mútuo e a permuta de documentação e informação;*
- iii. *Assegurar a cooperação com os serviços congéneres de outros países, nomeadamente os de expressão portuguesa, com base nos acordos estabelecidos e em solicitações pontuais.*

(in Sitio oficial da IGEC, 2011).

O Plano de Atividades de 2011 da IGEC (referente ao programa VI) estabelece quatro atividades importantes dentro do departamento da assessoria para as Atividades Internacionais: a atividade da ¹⁵Conferência Internacional Permanente das Inspeções-Gerais e Nacionais de Educação (SICI), coordenada pelo Dr. H; a atividade das Escolas Europeias, coordenada pela Dr.^a HC (membro do Conselho de Inspeção do Ensino Secundário); a atividade da Cooperação com as Inspeções de Países Lusófonos, coordenada pelo Dr. VA; a atividade dos Projetos Internacionais, coordenada também pelo Dr. H.

Tendo em conta o contexto da temática do projeto, é importante caracterizar as atividades coordenadas pelo Dr. H e pela Dr.^a HC, uma vez que o meu contributo está diretamente ligado ao desenvolvimento do meu projeto de investigação.

A área de atuação das Escolas Europeias já foi especificada na fundamentação teórica do projeto dado ser uma temática afeta ao desenvolvimento deste trabalho de investigação.

A informação referente à SICI e a projetos internacionais é analisada, de forma breve, de seguida. A Conferência Permanente das Inspeções Regionais e Gerais de Educação surgiu em 1995, e reúne os serviços de inspeção de 32 países e regiões autónomas europeias a saber: Alemanha - Hamburgo, Alemanha - Hessen, Alemanha -

¹⁵ Do ingles “The Standing International Conference of Inspectorates”

Renânia do Norte/ Vestefália, Alemanha - Renânia/Palatinado, Alemanha - Saxónia, Áustria, Bélgica - Comunidade Alemã, Bélgica - Comunidade Flamenga, Bélgica - Comunidade Francesa, Bulgária, Dinamarca, Escócia, Eslováquia, Espanha, Estónia, França, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Irlanda do Norte, Lituânia, Malta, Noruega, País de Gales, Portugal, República Checa, Roménia, Suíça e Suécia, Albânia, Sérvia e Itália - Trentino (Sitio oficial da SICI, 2011). Portugal participou, desde o início, na SICI, tendo integrado o grupo que concebeu, inicialmente, esta instituição.

A SICI possui um Comité Executivo, que é a estrutura de gestão que coordena os seus programas e iniciativas, sendo composto pelo Secretariado-Geral, ao encargo de Yvan Verbauwheide e pela Presidência, assegurada por Graham Donaldson.

A pertinência da criação desta instituição prende-se com a importância de divulgar o trabalho relevante desenvolvido pelas inspeções nacionais. As suas atividades estão direcionadas para a troca de experiências, para o desenvolvimento de projetos de parceria e a organização de eventos científicos e profissionais, bem como para a discussão de metodologias inspetivas. Denota, ainda, uma aposta na formação contínua dos Inspetores (Costa & Pires, 2011).

A SICI (...) fornece serviços para suas organizações membros e contribui para o desenvolvimento da educação na Europa com dados e análises com base na observação direta das práticas de escola. (traduzido do sitio oficial da SICI, 2011).

Os seus objetivos específicos são os seguintes (traduzido do inglês, artigo 3º dos estatutos da SICI):

- I. *Partilhar experiências;*
- II. *Acompanhar as evoluções dos sistemas educativos;*
- III. *Promover o desenvolvimento do trabalho profissional;*
- IV. *Facilitar a cooperação entre os serviços de inspeção dos mencionados da educação.*

Esta Instituição confere moldes de intervenção e de atuação para os seus participantes pelo que Costa e Pires (2011) destacam quatro perspetivas utilizadas pelos membros da SICI que influenciaram o contexto português: a revisão da missão da IGEC, a redefinição do papel dos inspetores, o acompanhamento e apoio metodológico à autoavaliação e a crescente autonomia das escolas; autonomia esta concebida através do mecanismo da responsabilização das escolas e da demonstração das suas boas práticas. Tal resulta na convergência das políticas europeias que apontam para uma

maior autonomia das escolas, apesar de continuarem a promover mecanismos de controlo e de avaliação. Isto porque os Estados assumem ter limitações na sua visão omnisciente de controlo total da educação.

Para a realização destes projetos, o Plano de Atividades de 2011 destaca a importância da articulação e colaboração da IGEC com as Inspeções dos outros Estados - Membros, com as instituições parceiras nos projetos e com a Agência Nacional PROALV (Programa Aprendizagem ao Longo da Vida).

No início de setembro de 2011, a ideia para o desenvolvimento do meu projeto de investigação estava relacionada com o anteprojecto que realizei no 1º ano de Mestrado na unidade curricular de Metodologias de Investigação II. O anteprojecto focava a temática do referencial da autonomia da IGEC tendo em conta a perspectiva de vários inspetores. Com o início do estágio fui tendo algumas reuniões pontuais e várias conversas de teor mais informal com os meus coordenadores, que sugeriram uma mudança no enfoque do meu projeto, mais em consonância com a atividade desenvolvida nas áreas onde tenho vindo a realizar o meu estágio: o departamento de avaliação e o departamento da atividade internacional. Em 19 de setembro de 2011, a Dr.ª HC sugeriu como temática do projeto, a comparação da AEE em Portugal com a avaliação das EE, ambas as tarefas a cargo da IGEC, embora com especificações diferentes. Já na reunião de 11 de outubro, o Dr. H reforçou a pertinência da temática.

Desta forma, decidi alterar o foco inicial do meu projeto de investigação. Penso que tomei a atitude mais acertada uma vez que o facto de ter estado ligada a estes dois departamentos me possibilitou desenvolver atividades que muito contribuíram para a realização do projeto, estando em contacto com os profissionais responsáveis por ambas as áreas.

Um outro aspeto que também contribuiu para a escolha da temática está relacionado com o facto de ainda não existir um estudo que aborde especificamente a comparação dos dois modelos de avaliação. Em conversas informais que fui tendo com a minha orientadora do Mestrado esse assunto foi algumas vezes abordado. A dinâmica de atuação das Escolas Europeias não é clarificada nas investigações relacionadas com a educação. Poder contribuir, através de um projeto de investigação, para a produção de conhecimento sobre esta área foi também um fator decisivo muito importante para que optasse por esta temática de investigação.

Esta conjuntura moldou as minhas opções e a escolha desta temática satisfaz-me já que ao longo da licenciatura e na pós-graduação fui tendo algumas unidades curriculares (a cadeira de Avaliação das Organizações Educativas é um exemplo) que focavam concretamente a área da avaliação e que me impulsionaram o gosto por uma prática que, cada vez mais, é imprescindível para que seja assegurado um ensino e uma escola de qualidade.

Deste modo e tendo toda esta dinâmica como suporte, cheguei ao título do meu projeto de investigação: **Avaliação Externa das Escolas em Portugal e das Escolas Europeias – uma perspetiva comparativa.**

Problemática/Questão de partida

Atendendo ao exposto, a problemática/questão de partida será a seguinte:

Quais as semelhanças e divergências encontradas no processo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal e no processo de avaliação das Escolas Europeias?

¹⁶Questões específicas/Objetivos

Esta questão desdobrar-se-á em três questões específicas, cada uma delas representada por objetivos de atuação:

Como se caracteriza o processo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal?

Descrever de forma muito sucinta o 1º ciclo (de 2006/2007 a 2010/2011) de AEE em Portugal;

Caracterizar o novo ciclo de AEE em Portugal;

Percecionar o contributo e opinião da coordenadora da equipa de AEE sobre a temática em análise.

Qual o mecanismo de avaliação das Escolas Europeias?

Caracterizar o processo de avaliação das Escolas Europeias;

¹⁶ Alguns objetivos foram reformulados, como se poderá observar no desenvolvimento do projeto.

Identificar o contributo e opinião de um membro do Grupo de Trabalho das Escolas Europeias (WSI) que é responsável pelo seu processo de avaliação.

Quais os aspetos que se destacam na comparação do processo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal com a avaliação das Escolas Europeias?

Comparar relatórios afetos a cada modelo de avaliação;

Caracterizar as principais semelhanças e divergências encontradas no processo de AEE em Portugal e na avaliação das EE;

Comparar as dinâmicas de atuação dos dois modelos em análise;

Clarificar o contributo e opinião de um inspetor envolvido nos dois processos de avaliação.

Enquadramento metodológico

Percurso metodológico

O projeto de investigação *Avaliação Externa das Escolas em Portugal e das Escolas Europeias – uma perspetiva comparativa* assenta no quadro da investigação naturalista através das técnicas de recolha e tratamento de dados. Em primeiro lugar, com base na pesquisa arquivística, faço uma breve passagem pela caracterização do 1º ciclo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal, para depois me focar mais concretamente no novo ciclo de AEE através das suas características e dinâmica de atuação. Esta análise estende-se ao estudo da avaliação das Escolas Europeias, no intuito de conhecer todo o processo e suas especificidades. Numa segunda etapa realizo uma entrevista semiestruturada ao Dr. H para explicar a posição de um inspetor envolvido nos dois processos de avaliação: considero uma mais-valia dar voz a um ator que conhece bem as dinâmicas de atuação dos dois modelos de avaliação e que pode demonstrar as suas perceções e conhecimentos práticos de forma a dar um contributo enriquecedor para o projeto de investigação. Após a realização da entrevista torna-se importante fazer uma análise de conteúdo que evidencie os principais aspetos das respostas dadas pelo entrevistado.

Caracterizo, de seguida, cada uma destas técnicas, começando pela recolha de dados.

A pesquisa arquivística baseia-se na análise de informação existente em documentos que foram elaborados anteriormente, e tem como principal objetivo a aquisição de informação relevante que permita responder às questões de investigação elaboradas. Assim sendo, o investigador não precisará de recorrer à informação original, bastando apenas a consulta de informação que tenha sido anteriormente organizada tendo em conta finalidades específicas (Afonso, 2005).

Esta técnica de recolha de dados é crucial para a fundamentação teórica do meu projeto de investigação (na definição da convergência das políticas educativas e na caracterização da crise de legitimidade do Estado e reestruturação do papel da IGEC) e para a apresentação dos principais resultados a que chego (a caracterização dos modelos de avaliação nacional e internacional é um exemplo da importância da pesquisa arquivística).

A definição desta técnica de recolha de dados assenta na *natureza dos documentos* a investigar que podem ser: oficiais, públicos ou privados (Afonso, 2005). Para a execução do projeto utilizo dois destes tipos de documentos.

Os documentos oficiais podem ser encontrados nos diversos departamentos da administração pública, nomeadamente no MEC, através dos seus arquivos: registo da atividade quotidiana da Administração Educacional, documentação das organizações escolares e educativas e publicações oficiais do Estado, das escolas e dos centros de formação. Estes documentos são também caracterizados pelos registos estatísticos recolhidos e organizados pelos diversos departamentos do Estado e pelas escolas e centros de formação (Afonso, 2005).

Na realização do projeto de investigação a análise deste tipo de documentos é importante para dar resposta às questões e objetivos de investigação definidos previamente. Como exemplo destaco a informação organizada e produzida pela IGEC e pelos organismos de gestão das EE: planos de atividades (fundamentação teórica), relatórios de avaliação (na comparação dos dois modelos de avaliação), informação estatística dos estabelecimentos de ensino (destacada nos relatórios de avaliação analisados).

Os documentos públicos podem ser analisados como um objeto de investigação ou como fonte de informação. Caracterizam-se nesta categoria notícias e artigos sobre educação e formação e a documentação distribuída ou vendida (Afonso, 2005). A

consulta deste tipo de documentos leva-me a destacar os relatórios publicados pelos inspetores da IGEC referentes à análise anual do trabalho e resultados obtidos em torno da AEE e da avaliação das EE.

Os documentos de natureza privada possuem um acesso mais restrito e definem-se pelo seu cariz pessoal e opinativo. Destacam-se os arquivos de empresas, de escolas particulares, de partidos políticos, de movimentos sindicais, as histórias de vida, a correspondência pessoal... (Afonso, 2005). Não utilizarei nenhum documento com estas características no projeto de investigação.

Todavia, a obtenção de informação de vertente mais pessoal e opinativa irá ser recolhida através da entrevista semiestruturada realizada ao Dr. H.

A realização de entrevistas é uma das técnicas de recolha de dados que se usa com mais frequência na investigação naturalista. Caracteriza-se pela interação verbal que existe entre o entrevistador e o entrevistado (Afonso, 2005).

Ao querer conhecer a experiência do inspetor Dr. H na atuação nos dois modelos de avaliação em análise, a entrevista possibilitou-me, recolher dados descritivos, na linguagem do próprio entrevistado, percebendo como percebe estes modelos de avaliação (ver Bogdan e Biklen, 1994).

Existem três tipos de entrevistas, utilizadas em função do mecanismo escolhido para recolher a informação facultada pelo entrevistado: entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas (Afonso, 2005).

Para conseguir a informação facultada pelo Dr. H optei pela utilização da entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista é comumente utilizado quando o entrevistador tem ao seu dispor uma mostra bibliográfica que sustenta a temática sobre a qual quer trabalhar. Denota a existência de um guião que seja construído a partir das questões de pesquisa específicas e dos eixos estruturantes do projeto de investigação que é utilizado. As questões devem ser abertas e formuladas para que o entrevistado possa responder da forma que entender, mas sempre tendo em conta uma estrutura base que deve ser direcionada pelo entrevistador (Afonso, 2005). A escolha prende-se com o facto de existir uma interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado que é desenvolvida em torno de grandes temas ou questões que organizam o discurso, sendo que não existem *perguntas específicas e respostas codificadas* (Afonso, 2005). Assim sendo, o objetivo deste tipo de entrevista consiste em compreender o comportamento e

os significados construídos pelos sujeitos sem que o seu discurso fique condicionado. Optarei por utilizar uma entrevista com estas características por considerar importante dar uma certa autonomia ao entrevistado para expor as suas ideias.

Após a recolha de todos os dados e documentos necessários para a consecução do projeto de investigação, torna-se necessário fazer o tratamento dos dados referentes à entrevista semiestruturada. Esta etapa será realizada através da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite uma descrição objetiva da informação recolhida uma vez que analisa as comunicações, o conteúdo das mensagens e dos indicadores que possibilitam a inferência de conhecimentos relativos a determinados conteúdos. Essa análise vai permitir que consiga reinterpretar o discurso do entrevistado para compreender mais pormenorizadamente o teor das informações que facultou (Moraes, 1999).

Possibilitada através de qualquer material que provenha da comunicação verbal ou não-verbal, a análise de conteúdo permite que a informação que chega ao investigador no seu estado bruto possa ser processada para dessa forma facilitar o trabalho de compreensão e interpretação dos dados recolhidos (Moraes, 1999).

Tendo o meu percurso metodológico estruturado e aplicado posso avançar para o desenvolvimento do projeto de investigação.

Desenvolvimento do projeto

Para dar resposta à questão de partida do projeto de investigação *Quais as semelhanças e divergências encontradas no processo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal e no processo de avaliação das Escolas Europeias?* e às suas questões orientadoras i) *Como se caracteriza o processo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal?* ii) *Qual o mecanismo de avaliação das Escolas Europeias?* iii) *Quais os aspetos que se destacam na comparação do processo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal com a avaliação das Escolas Europeias?* tive de passar por várias fases de conceção do relatório final do projeto.

Após alguma reflexão, resolvi seguir as etapas identificadas por Afonso (2005: 47) na sua obra *Investigação Naturalista em Educação*, uma vez que estruturam a linha investigativa que tive de seguir ao longo de todo o estágio:

- i. *Experiencia/vivência pessoal e profissional.*
- ii. *Revisão da bibliografia*
- iii. *Definição do problema e finalidades do estudo*
- iv. *Conceptualização do design de investigação*
- v. *Negociação do acesso ao local (sujeitos/atores)*
- vi. *Seleção/produção de instrumentos*
- vii. *Recolha/produção de dados*
- viii. *Organização, análise e interpretação dos dados*
- ix. *Redação do relatório/dissertação*
- x. *Apresentação/publicação*

Algumas destas fases já foram descodificadas ao longo do capítulo, outras tentarei evidenciar de seguida.

O início do estágio na IGEC, a setembro de 2011, marca também a primeira etapa na execução do meu projeto de investigação *Definição da temática a abordar no projeto de investigação*. Visto que o 1º ano do Mestrado em Administração Educacional visou a preparação de um anteprojecto que desenhasse as linhas condutoras do trabalho do 2º ano, a primeira atividade a realizar, já no período do decorrer do estágio, teve de passar por definir concretamente qual a minha temática de investigação e quais os contornos que o projeto deveria seguir. Esta primeira etapa foi definida no mês de setembro em conjunto com os meus coordenadores de estágio na IGEC: o Dr. H, a Dr.^a L e, de uma forma mais pontual a Dr.^a HC, que deu um contributo muito importante para o projeto, primeiramente na escolha da temática a abordar, e mais tarde na aquisição de documentação relevante sobre as EE. A justificação para a escolha da temática do projeto e quais as influências pessoais e académicas relacionadas com a minha opção já foram explicitadas na apresentação do projeto.

A segunda fase do projeto esteve relacionada com a *Revisão da literatura/Análise documental* que suporta a minha fundamentação teórica. Esta fase foi muito importante para estabelecer o suporte teórico que conduz o projeto e que introduz a temática da avaliação no panorama nacional e internacional. Esteve projetada para ser desenvolvida entre setembro e dezembro de 2011, sendo realizada em grande parte neste período. Porém, ao longo de todo o estágio esta tarefa foi desenvolvida em momentos pontuais tendo em conta os documentos facultados pelos coordenadores do estágio e que muito contribuíram para a caracterização de cada um dos modelos de avaliação.

Uma das primeiras atividades desenvolvidas ao longo do estágio contribuiu para a revisão da literatura: *Atividade 2 - Pesquisas no âmbito da Avaliação de Escolas* (ver o 2º capítulo do relatório de estágio). Nesta atividade procedi a uma pesquisa alargada sobre todas as obras e trabalhos relacionados com a avaliação de escolas desde que começou o 1º ciclo da AEE em 2006. Esta mostra bibliográfica foi o ponto de partida para a pesquisa que fiz para a revisão de literatura, uma vez que encontrei muitos títulos interessantes que enquadrei no projeto de investigação.

Tendo a fundamentação teórica definida pude passar para a terceira fase do projeto *Estruturação do projeto de investigação: apresentação do projeto*. Esta etapa fugiu à sua calendarização prevista para janeiro, mas de uma forma positiva. Isto porque aquando do desenvolvimento da primeira etapa fui logo estruturando o contexto e a justificação da escolha do projeto. Um trabalho pedido pela minha orientadora de Mestrado, relacionado com a apresentação do projeto de investigação, também possibilitou que pensasse antecipadamente sobre a questão de partida e questões específicas (e respetivos objetivos) do projeto de investigação.

A quarta fase do projeto de investigação esteve relacionada com o enquadramento metodológico. O percurso metodológico baseou-se em três suportes específicos: pesquisa arquivística, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. O desenvolvimento desta parte do projeto esteve previsto para fevereiro. Não foi possível cumprir a calendarização estabelecida pelas razões que a seguir apresento. Quando elaborei o esboço do meu projeto de investigação com a problemática/questão de partida e com as questões específicas, defini três objetivos de atuação que estavam relacionados com a realização de três entrevistas semiestruturadas: a primeira seria realizada à Dr.^a L para conhecer o contributo da coordenadora do processo de AEE em Portugal, a segunda seria realizada à Dr.^a HC na qualidade de inspetora presente na avaliação das EE e tendo em vista o facto de ser responsável pela área da atividade internacional juntamente com o Dr. H; o que nos conduz à realização da terceira entrevista: pensei em inquirir o Dr. H uma vez que é um inspetor afeto aos dois modelos em análise que, como tal, poderia dar uma opinião comparativa privilegiada sobre os dois modelos de avaliação. Com o decorrer do estágio esta projeção inicial foi sendo alterada. Ficou decidido, em reunião com a minha orientadora de Mestrado, que já não faria sentido realizar as entrevistas à Dr.^a L e à Dr.^a HC uma vez que na pesquisa arquivística que

havia realizado obtivera conhecimentos sobre os mecanismos de cada um dos modelos de avaliação, conseguindo, assim, informação bastante consolidada sobre estas temáticas. Assim sendo, apenas realizei a entrevista ao Dr. H seguindo os moldes pensados inicialmente. Esta entrevista foi um importante contributo para o enriquecimento do meu projeto de investigação.

Esta conjuntura levou a que, a quarta fase do projeto de investigação só ficasse verdadeiramente finalizada em junho. Adequar a disponibilidade do Dr. H com o tempo de realização da entrevista também foi uma tarefa que demorou algum tempo, tendo em conta a agenda muito preenchida deste inspetor.

No dia 28 de junho realizei a entrevista (anexo 30), que foi antecedida por um trabalho *a priori* de preparação. Tive de elaborar um guião de entrevista que me permitisse conduzir e introduzir as temáticas em foco no projeto de investigação (anexo 30).

No decorrer da entrevista, surgiu uma situação que não estava prevista, mas que viria a ser uma mais-valia, a Dr.^a HC, que partilha o gabinete com o Dr. H, foi disponibilizando algumas informações com base na sua vasta experiência e assim permitiu completar as respostas do meu entrevistado.

Após a realização da entrevista procedi ao tratamento dos dados obtidos através da análise de conteúdo (anexo 32). Assim, codifiquei em temáticas específicas o conteúdo das informações fornecidas pelo Dr. H, o que veio a facilitar a análise das ideias-chave da entrevista que foram adaptadas ao projeto de investigação.

A quinta fase do projeto focou-se num exemplo prático de comparação da estrutura dos relatórios finais de avaliação elaborados em cada modelo aquando da avaliação de um estabelecimento de ensino. A ideia de realizar este exercício comparativo surgiu já com o projeto de investigação bastante avançado, através de informação fornecida pela Dr.^a HC (relatório de avaliação de uma Escola Europeia) e pela Dr.^a L (relatório de uma escola e de um agrupamento de escolas através do processo de AEE). Apesar de na minha calendarização estar prevista a realização desta atividade em maio, só em junho consegui concretizá-la no seu todo.

Em ambos os modelos de avaliação é irrelevante qual o estabelecimento de ensino que está a ser avaliado. Nestes termos comparativos apenas interessa a estrutura de cada relatório.

No que diz respeito ao processo de AEE em Portugal, selecionei inicialmente dois relatórios – um referente a uma escola singular e outro a um agrupamento de escolas – para comparar as suas estruturas, atendendo às especificidades organizativas de cada estabelecimento de ensino. Em ambos os casos é adotada a mesma estrutura de redação do relatório.

No relatório referente à avaliação de uma EE temos uma estrutura de redação completamente diferente. Assim sendo, vale a pena observar numa tabela comparativa as características dos relatórios de cada modelo de avaliação (a apresentação da tabela segue a ordem da estrutura de cada relatório):

Comparação da estrutura dos relatórios dos modelos de Avaliação Externa das Escolas em Portugal e das Escolas Europeias

AEE	EE (WSI)
<p style="text-align: center;">1) Introdução</p> <p>É contextualizada a legislação que suporta a avaliação dos estabelecimentos de ensino em Portugal;</p> <p>É definida a missão da IGEC no contexto da Avaliação Externa de Escolas;</p> <p>São definidos os mecanismos utilizados para a avaliação do estabelecimento de ensino em análise;</p> <p>São apresentados os níveis de classificação da escala de avaliação para cada um dos três domínios: Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente.</p> <p style="text-align: center;">2) Caracterização do estabelecimento de ensino</p> <p>Localização; População escolar; Oferta formativa; Estatísticas relacionadas com os alunos e com os docentes e não docentes.</p> <p style="text-align: center;">3) Avaliação por domínio</p> <p>Resultados: resultados académicos, resultados sociais, reconhecimento da comunidade.</p>	<p style="text-align: center;">1) Introdução</p> <p>São identificados os inspetores que realizaram a avaliação e elaboraram o relatório final de avaliação; é identificada a direção da escola;</p> <p>É contextualizada a documentação que está na base da <i>Whole School Inspection</i>;</p> <p>São referenciados os procedimentos que estiveram na base da avaliação daquele estabelecimento de ensino: documentos que os inspetores analisaram antes da visita à escola, as reuniões com os diversos atores educativos, a observação de aulas, a análise de documentação relevante, o <i>feedback</i> dado à gestão da escola pela equipa de avaliação.</p> <p>É identificada a escala de avaliação que vai do 1 ao 4 (significa a melhor classificação).</p> <p style="text-align: center;">2) Sumário das principais “descobertas” e recomendações</p> <p style="text-align: center;">3) “Descobertas”</p> <p>É utilizada a escala de avaliação para um conjunto de referentes educativos, cada um deles com diversos itens de avaliação (anexo 33): Gestão e Organização, Ethos¹⁷ da Escola e Clima, Currículo e Planeamento, Recursos, Ensino e Aprendizagem, Avaliação e Realização, Apoio, Garantia de</p>

¹⁷ Característica comum a um grupo de indivíduos que pertencem a uma mesma sociedade.

<p>Prestação do serviço educativo: planeamento e articulação, práticas de ensino, monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens.</p> <p>Liderança e gestão: liderança, autoavaliação e melhoria.</p> <p>4) Identificação de pontos fortes e áreas de melhoria</p>	<p>Qualidade e Desenvolvimento.</p>
--	-------------------------------------

Tabela 1

Olhando para a estrutura dos relatórios, constatamos que ambos possuem uma introdução com características específicas mas com a identificação da respetiva escala de avaliação. Apesar de ser realizada de forma diferente, é identificado, em ambas as introduções, o procedimento utilizado na avaliação de cada estabelecimento de ensino.

Ambos os relatórios denotam a existência de um conjunto de procedimentos que são avaliados segundo uma escala classificativa (AEE ponto 3 – Avaliação por domínio e EE ponto 3 – “Descobertas”) e a identificação dos pontos fortes de cada organização escolar e áreas de melhoria/recomendações (AEE ponto 4 – Identificação de pontos fortes e áreas de melhoria e EE ponto 2 – Sumário das principais “descobertas” e recomendações). A AEE possui, ainda, um capítulo que caracteriza, de forma genérica, o estabelecimento de ensino que é avaliado. No relatório de avaliação das EE isso não acontece.

As semelhanças que são encontradas na estrutura dos dois relatórios podem espelhar, a meu ver, as influências que a elaboração do modelo de avaliação da AEE teve do contexto internacional. No entanto, o conteúdo dos relatórios demonstra a diferença que existe entre os modelos tendo em conta as diferentes realidades que estão a ser avaliadas.

A realização deste exercício possibilitou detetar características afetas a cada modelo de avaliação, que ajudam na sua definição. Os relatórios permitem a comparação dos dois modelos tendo em conta as semelhanças e as divergências.

A sexta fase do projeto de investigação foi realizada a partir do trabalho elaborado previamente e que foi anteriormente descrito. Nesta fase comecei a analisar os documentos e informações obtidas, para poder caracterizar o processo de AEE em Portugal e o processo de avaliação das EE. Em termos de calendarização (maio e junho) os prazos foram cumpridos.

Ao longo do estágio realizado na IGEC fui desenvolvendo várias atividades que contribuíram para a conceção do projeto de investigação. No entanto, houve uma que se revelou fundamental, uma vez que me permitiu construir a tabela comparativa que está na base da caracterização dos dois modelos de avaliação: a atividade *Análise de documentos de comparação da Avaliação Externa de Escolas em Portugal, nas Escolas Europeias e nas Auditorias Pedagógicas* (atividade 13). Nesta atividade, numa primeira fase, analisei um conjunto de documentos sobre as EE que comparei tendo em conta o processo de AEE em Portugal. Este foi o ponto de partida para o trabalho de comparação dos dois modelos de avaliação.

No âmbito do modelo de AEE em Portugal destaco, ainda, a atividade 9 *Sessão de formação dos avaliadores externos*, onde adquiri muitas informações revelantes para a caracterização do modelo de AEE e compreendi melhor as suas etapas de consecução.

Foram vários os momentos, conversas informais e atividades desenvolvidas que contribuíram para o desenvolvimento do projeto. No entanto, destaco a reunião de 14 de novembro de 2011, com a Dr.^a HC e com o Dr. H (no seguimento da primeira atividade anteriormente descrita), onde apresentei as principais conclusões a que cheguei com a análise de todos os documentos e a comparação dos dois modelos de avaliação. De facto, grande parte da descrição do modelo de avaliação afeto às EE assenta nos documentos fornecidos pelo Dr. H e pela Dr.^a HC, nas explicações e dúvidas que foram tirando, e acima de tudo, na vasta experiência possuída e que partilharam de forma tão esclarecedora.

Tendo em conta todos estes procedimentos, consegui elaborar uma versão final da tabela comparativa dos dois modelos e que apresento de seguida:

Comparação dos modelos de Avaliação Externa das Escolas em Portugal e das Escolas Europeias

Categoria	Avaliação Externa	Whole School Inspection
Duração do ciclo de avaliação	Início em novembro de 2011, com a duração de quatro anos e meio.	A avaliação das EE está prevista até 2016, com a visita de duas/três escolas por ano (tendo em conta a sua dimensão).
Comunicação às	Carta enviada à escola e reunião com os	Carta enviada às escolas

escolas	estabelecimentos de ensino a serem avaliados.	(dois meses de antecedência).
Questionários: de satisfação e de avaliação do processo	<p>Questionário de Satisfação: Realiza-se antes do processo de avaliação e destina-se aos Pais e encarregados de educação; Alunos; Docentes e não docentes.</p> <p>Questionário de avaliação do processo: Realiza-se no final da visita e é entregue às escolas/agrupamentos e às equipas de avaliação para avaliarem todo o processo de AEE.</p>	Não tem.
Equipa de avaliação	3 Avaliadores (2 inspetores da IGEC e 1 avaliador externo)	4 Inspetores (uma equipa de avaliação pode ter até 6 inspetores, dependendo da dimensão da escola a ser avaliada).
Duração da visita	2 dias (escolas não agrupadas). 3 dias (agrupamentos de escolas).	5 dias.
Recursos	Não pede.	Sala com acesso à internet e documentos em formato digital.
Documentação solicitada à escola (deve ser enviada com antecedência)	<p>Plano anual e plurianual de atividades;</p> <p>Regulamento interno;</p> <p>Relatório de autoavaliação;</p> <p>Contrato de autonomia;</p> <p>Documento de apresentação da escola.</p> <p>Contudo, antes da visita, os avaliadores externos têm acesso:</p> <p>Ao perfil de escola (dados de contexto e dados de resultados dos exames e das provas de aferição);</p> <p>Ao documento de valor esperado;</p> <p>Aos resultados globais da aplicação dos questionários de satisfação.</p>	<p>Plano plurianual;</p> <p>Plano anual;</p> <p>Documentos sobre a autoavaliação;</p> <p>Planos de ação;</p> <p>Documentos de avaliação;</p> <p>Análise de resultados BAC (<i>Baccalauréat Europeu</i>);</p> <p>Descrição das tarefas e dos trabalhos dos coordenadores;</p> <p>Planos de atuação dos professores;</p> <p>Outros documentos relevantes.</p>
Programa da visita	Antes da visita, as equipas de avaliação dispõem de um dia em que se reúnem para efetuar a preparação do trabalho a	2ª feira (tarde) – análise de documentos e planeamento das observações das turmas.

	<p>realizar nas escolas.</p> <p>1º dia Sessão de apresentação; Entrevista com o Conselho Geral; Visita à escola – Sede; Entrevistas em painel.</p> <p>2º dia Visita à escola (só nos agrupamentos) – jardim-de-infância e escolas do agrupamento. Entrevistas em painel.</p> <p>3º dia (só para agrupamentos) Visita à escola; Entrevistas em painel.</p>	<p>3ª e 4ª feira – visita às turmas, reuniões com a direção da escola e entrevistas.</p> <p>5ª feira (manhã) – visita às aulas. 5ª feira (tarde) – tempo de reflexão para os inspetores e redação do rascunho do relatório.</p> <p>6ª feira – reunião com a direção para dar o <i>feedback</i> sobre a visita.</p>
Metodologia da visita	Não há observação das aulas.	Inclui observação das aulas.
Metodologia de realização da entrevista	<p>A equipa que realiza a entrevista é indivisível, ou seja, a equipa não se divide para efetuar entrevistas em paralelo.</p> <p>Entrevistas por grupos.</p>	<p>Entrevistas paralelas, ou seja, a equipa pode-se dividir para realização das entrevistas em simultâneo.</p> <p>Entrevistas por grupos.</p>
Entrevistados	<p>Conselho Geral;</p> <p>Coordenadores de departamento e responsáveis de outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica;</p> <p>Representante dos pais e encarregados de educação;</p> <p>Representantes dos alunos e alunos delegados de turma;</p> <p>Alunos do 4º ano;</p> <p>Equipa de autoavaliação;</p> <p>Serviços técnico-pedagógicos;</p> <p>Assistente técnico e operacional;</p> <p>Docentes;</p> <p>Direção;</p> <p>Representantes da autarquia.</p>	<p>Gestão;</p> <p>Coordenadores de disciplina e de ciclo;</p> <p>Representante dos pais;</p> <p>Representante dos alunos;</p> <p>Representantes dos professores.</p>

	Os grupos a entrevistar não deverão exceder o número máximo de 11 pessoas. A exceção aplica-se ao Conselho Geral (com um máximo legal de 21 elementos).	
Duração da entrevista	Duração da entrevista variável de acordo com grupo entrevistado, nunca excedendo os 90 minutos.	Embora não haja um tempo limite estabelecido <i>a priori</i> , as entrevistas não devem exceder a duração de 1 hora.
Estrutura do relatório	Introdução; Caracterização da escola/agrupamento; Avaliação por domínio; Pontos fortes e áreas de melhoria.	Introdução; Resumo das principais conclusões e recomendações (pontos fortes e fragilidades); “Descobertas”.
Redação do relatório	Redação do relatório após a visita, com a duração de 5 dias.	Elaboração de um rascunho no 4º dia da visita, que inclui ideias-chave, conceitos e pontos fortes e fracos.
Limite de páginas do relatório	10 Páginas.	Não há um limite definido, no entanto a grelha para a elaboração do relatório estabelece um limite.
Escala de avaliação	Níveis de classificação a atribuir por domínio: Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom e Excelente.	Níveis de classificação em cada área de avaliação: do 1 (pior) ao 4 (melhor).
Áreas/domínios avaliados	Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Liderança e Gestão.	Gestão e Organização; <i>Ethos</i> da Escola e Clima; Currículo e Planeamento; Recursos; Ensino e Aprendizagem; Avaliação e Realizações; Apoio; Garantia de Qualidade e Desenvolvimento.

Feedback da avaliação	<i>Feedback</i> dado aquando do envio para a escola do projeto do relatório.	<i>Feedback</i> dado logo no último dia da visita, só à direção da escola.
Questionário de avaliação	Aplica-se no final do processo de avaliação às escolas e aos avaliadores externos.	Não se aplica.
Ação da escola após a avaliação	Elaboração de um plano de melhoria até dois meses após a publicação do relatório. Publicação do relatório na página da IGEC.	Dois anos após a avaliação, é enviado um questionário à escola (que abarca os mesmos critérios inseridos no relatório de avaliação) para que evidencie as suas melhorias, as áreas de possível desenvolvimento e para justificar o motivo pelo qual ainda existem áreas por desenvolver (quando necessário).
Periodicidade da avaliação	3 a 5 anos.	Não está definido.

Tabela 2

A observação desta tabela permite constatar os vinte e um principais temas alvo de comparação entre os dois modelos de avaliação. O primeiro, **Duração do ciclo de avaliação**, permite comparar a duração de cada ciclo nos dois mecanismos de avaliação.

De seguida, surge a **Comunicação às escolas**, onde se pretende saber de que forma é que o processo de avaliação é anunciado para ambas as partes: para as escolas a serem avaliadas e pelas equipas de avaliação /inspeção.

O item **Questionário: de satisfação e de avaliação do processo** demonstra a aplicação de um inquérito por questionário a toda a comunidade educativa *a priori* (pais/encarregados de educação; alunos; docentes; não docentes) e de outro inquérito no final do processo (aos estabelecimentos de ensino e às equipas de avaliação). O objetivo destes instrumentos é perceber a opinião de todos os atores educativos sobre a sua escola/agrupamento, para que possam contribuir para o processo de avaliação e saber a opinião dos principais intervenientes no processo de avaliação.

Para se perceber qual a constituição das equipas de avaliação de escolas nos dois modelos foi utilizado o item comparativo **Equipa de avaliação**.

Com a **Duração da visita**, pretende-se saber em concreto quanto tempo as equipas de avaliação ficam em cada estabelecimento de ensino.

Já com o item **Recursos**, o objetivo foi enumerar quais os instrumentos de trabalho que são pedidos previamente às escolas pelas equipas de avaliação, para poderem desenvolver o seu trabalho.

Seguidamente surge na tabela comparativa o item **Documentação solicitada à escola (deve ser enviada com antecedência)** onde são especificados que tipo de documentos as escolas devem enviar às equipas de avaliação, antes da data da visita, para serem analisados como contributo para o processo final de avaliação.

O **Programa da visita** descreve as atividades a desenvolver pelas equipas de avaliação em cada dia da visita efetuada às escolas/agrupamentos.

Na **Metodologia da visita** destaca-se uma comparação muito importante pela suscitação de dúvidas que tem registado pelos avaliadores no processo de AEE (ver atividade 10 – Sessão de formação dos avaliadores externos): a existência ou não da observação às salas de aula.

De seguida, surge a **Metodologia da realização da entrevista**: de que forma e qual o tipo de entrevista efetuado durante a visita às escolas. Assim sendo, faz todo o sentido que de seguida surja o item **Entrevistados**, onde se pretende saber quais os elementos da comunidade escolar/entidades que devem ser entrevistados para dar o seu parecer sobre a escola. Por fim, ligado a este tema, surge o tópico da **Duração da entrevista** onde se compara a duração de cada entrevista realizada, que varia de acordo com o grupo entrevistado.

Um outro item destacado na tabela comparativa é o da **Estrutura do relatório** ao qual se associa a **Redação do relatório** e o **Limite de páginas do relatório**. Pretende-se comparar: quais os elementos que cada relatório deve conter; de que forma deve ser estruturado; quando e onde deve ser redigido; qual o período de tempo máximo para a sua elaboração; qual o seu limite de páginas.

A **Escala de avaliação** é outro item de grande importância a ser comparado uma vez que demonstra os níveis de classificação a serem atribuídos em cada domínio/área avaliada; por sua vez, a identificação desses tópicos que são alvo de avaliação por parte das equipas de avaliação estão comparados no item **Áreas/domínios avaliados**.

Os três itens seguintes caracterizam a ação desenvolvida após a visita às escolas por parte dos avaliadores: o item **Feedback da avaliação** compara em que momento e de que forma é dada informação à escola sobre a avaliação conclusiva aquando da elaboração do relatório final; o item **Questionário de avaliação** demonstra numa perspetiva comparada a aplicação de um questionário no final da avaliação para que seja dado um *feedback* sobre o processo desenvolvido com a visita da equipa de avaliação às escolas; o item **Ação da escola após a avaliação** demonstra quais os procedimentos que as escolas devem tomar *a posteriori* para melhorarem a sua ação educativa tendo em conta as recomendações dadas.

Por último, surge o tópico **Periodicidade da avaliação** onde se pretende comparar quanto tempo demora, em média, até que cada estabelecimento de ensino volte a ser avaliado.

Após a elaboração da tabela comparativa, foi possível constatar de forma clara quais os aspetos que aproximam e distanciam os dois modelos de avaliação de escolas. Assim, foi realizável avançar para a sétima fase do projeto de investigação que se prende com a apresentação dos resultados alcançados. Na temática seguinte serão evidenciados estes aspetos.

Apresentação dos resultados alcançados

Todas as etapas realizadas e explanadas no desenvolvimento do projeto de investigação permitiram-me chegar à apresentação dos resultados alcançados e à resposta às questões específicas elaboradas previamente.

Assim, apresento os resultados alcançados tendo em conta: *Como se caracteriza o processo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal?* e *Qual o mecanismo de avaliação das Escolas Europeias?*

Avaliação Externa de Escolas – Inspeção-Geral da Educação e Ciência (*Como se caracteriza o processo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal?*)

O modelo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal (...) *inspirou-se de algum modo (...) noutros modelos, noutros países...* (entrevista realizada ao Dr. H – anexo 31: 376). É um modelo vivo e que se vai adaptando face às fragilidades

encontradas. O Dr. H caracteriza este modelo tendo em conta a análise dos principais aspetos da vida de cada estabelecimento de ensino que são identificados através da oscultação de todos os atores educativos: *(...) procura ouvir não só (...) a direção e os professores, mas também o pessoal não docente, os alunos, de todos nos níveis (...) os pais (...) através do conselho geral, temos todos os representantes da vida da escola* (entrevista realizada ao Dr. H – anexo 31: 377).

Na execução da Avaliação Externa de uma escola/agrupamento, é necessário que se sigam determinadas etapas no processo.

Primeiramente, existe a seleção das organizações escolares a serem avaliadas que, associadas a uma das mudanças para este novo ciclo da AEE, se pautam pela variabilidade dos ciclos de avaliação. Apesar da escolha dos estabelecimentos de ensino a serem avaliados se definir tendo em conta as primeiras organizações escolares avaliadas no ciclo anterior, outro importante aspeto é tido em conta: dentro deste leque de escolas/agrupamentos destacados, os que adquiriram uma classificação menos positiva têm prioridade na avaliação. Isto porque é necessário dar um maior apoio e acompanhamento a estas organizações escolares, para que superem as suas fragilidades. O intervalo entre as avaliações de um mesmo estabelecimento de ensino deverá situar-se num tempo máximo de cinco anos e num mínimo de três anos. Neste novo ciclo, só devem ser avaliados os agrupamentos e escolas não agrupadas com um mínimo de dois anos letivos completos de existência (Proposta para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final, 2011).

O segundo passo no processo a ser efetuado passa pela realização de uma reunião com as escolas/agrupamentos a avaliar. Nessa reunião (realizada no início de cada ano letivo), transmitem-se os objetivos da visita dos avaliadores e são identificados os materiais que os estabelecimentos de ensino devem preparar e enviar à equipa de avaliação, em suporte digital, três meses antes da visita. As organizações escolares são informadas da data da visita da equipa de Avaliação Externa com a antecedência de um mês (Proposta para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final, 2011).

Seguidamente surge a recolha e análise dos documentos solicitados às organizações escolares: i) o documento de apresentação da escola/agrupamento que deve ser estruturado de acordo com os campos de análise do Quadro de Referência do

novo ciclo de AEE (o único documento específico que deve ser preparado para o processo de Avaliação Externa das Escolas) e que deve conter a avaliação externa anterior; ii) o Projeto Educativo; iii) O Regulamento Interno; iv) o Plano Anual e Plurianual de Atividades; v) o Contrato de Autonomia (caso exista); vi) o Projeto Curricular; vii) o Relatório da Autoavaliação; viii) outros documentos específicos que podem variar de escola para escola (Proposta para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final, 2011).

A aplicação e análise dos resultados dos questionários de satisfação aos docentes, não docentes, pais e encarregados de educação EPE, pais e encarregados de educação, alunos do 1º ciclo do Ensino Básico e alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, é uma etapa a realizar antes da visita das equipas de avaliação aos estabelecimentos de ensino. Este tipo de questionário tem como principal objetivo obter o grau de satisfação dos diferentes atores educativos sobre a sua organização escolar uma vez que são identificados aspetos-chave que serão sinalizados para discussão durante as entrevistas em painel aquando da visita da equipa de avaliadores. Assim, é possível que todos os membros da comunidade educativa deem o seu contributo para o processo de Avaliação Externa, o que dá uma maior credibilidade ao relatório final de avaliação. Os questionários de satisfação têm uma escala de concordância que abarca as suas respostas quantitativas: o *Concordo totalmente*, o *Concordo*, o *Nem concordo nem discordo*, o *Discordo*, o *Discordo totalmente* e o *Não sei*. Possui ainda uma resposta qualitativa: uma pergunta de resposta aberta para saber a opinião dos inquiridos em relação a algum assunto em concreto ou para esclarecer alguma questão dada nas respostas quantitativas. Os resultados destes questionários devem ser anexados ao relatório final de Avaliação Externa de cada escola/agrupamento (Proposta para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final, 2011).

Antes de se deslocarem aos estabelecimentos de ensino a serem avaliados, as equipas de avaliação analisam o perfil de escola e o valor esperado relativos a cada organização escolar. A MISI (gabinete coordenador do sistema de informação do Ministério da Educação e da Ciência) recolhe os dados de contexto e os resultados escolares dos alunos e a partir daí envia à IGEC um perfil de escola que deverá ser tido em conta aquando do processo de Avaliação Externa de cada organização escolar

(Proposta para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final, 2011).

O próximo passo consiste na visita da equipa de avaliação ao estabelecimento de ensino que tem a duração de dois dias, no caso das escolas singulares, e três dias, no caso dos agrupamentos de escolas. As equipas de avaliação são constituídas por dois inspetores e por um perito externo à IGEC. Neste período é feita uma observação direta às instalações e são realizadas entrevistas em painel (ao Conselho Geral; aos coordenadores de departamento e responsáveis de outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica; aos representantes dos pais e encarregados de educação; aos representantes dos alunos e alunos delegados de turma; aos alunos do 4º ano; à equipa de autoavaliação; aos serviços técnico-pedagógicos; a um assistente técnico e operacional; aos docentes; à direção; aos representantes da autarquia) que já vão ter por base a informação que a equipa de avaliação reuniu através do documento de apresentação da escola, dos documentos solicitados, dos questionários de satisfação e dos dados do perfil de escola. Durante a visita da equipa de avaliação aos estabelecimentos de ensino não são observadas práticas educativas em sala de aula. Isto, apesar de o processo de AEE destacar a centralidade do espaço da sala de aula como um aspeto fundamental para a avaliação. A justificação para esta opção prende-se com o facto de ser fundamental que a direção e coordenação pedagógica das escolas/agrupamentos assuma esta função no decorrer das suas atividades e que as direcione para o processo de autoavaliação para a melhoria da qualidade do ensino (Proposta para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final, 2011).

Após a visita às organizações escolares, as equipas de avaliadores têm de elaborar um relatório que depois será entregue à respetiva escola/agrupamento. Estes relatórios possuem uma classificação nos três domínios (1-*Resultados*, 2-*Prestação do Serviço Educativo*, 3-*Liderança e Gestão*) que estruturam o quadro de referência da AEE. A escala de classificação utilizada vai desde o *Excelente* (novo domínio que é atribuído quando o estabelecimento de ensino se distingue pelas práticas exemplares em campos relevantes e onde os pontos fortes predominam em todos os campos de análise) – *Muito bom*, *Bom*, *Suficiente* – até ao *Insuficiente* (nível atribuído quando os pontos fracos predominam sobre os pontos fortes). O relatório possui uma introdução, a

caracterização da escola/agrupamento, a avaliação por domínio e os pontos fortes e áreas de melhoria. São documentos sucintos que possuem uma linguagem simples e direta e que são enviados, na sua forma provisória, ao estabelecimento de ensino até 30 dias úteis após a visita da equipa de avaliação (Proposta para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final, 2011).

Quando cada organização escolar recebe o documento provisório de avaliação tem a possibilidade de, num prazo de 15 dias, elaborar um contraditório onde pode contestar alguns aspetos com os quais não tenha concordado no relatório. A equipa de avaliação analisa o documento, podendo introduzir alterações fundamentadas que considere pertinentes. Ainda após a receção da versão final do relatório de avaliação o Diretor da escola/agrupamento pode, num prazo de 10 dias úteis, recorrer a uma instância de recurso, caso continue insatisfeito com a avaliação apresentada ou com a classificação atribuída. A versão final do relatório e eventual contraditório com a sua resposta são publicados na página oficial da IGEC (Proposta para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final, 2011). Destaca-se aqui mais uma alteração em relação ao ciclo anterior de AEE, pois neste novo ciclo prevê-se a resposta a todos os contraditórios apresentados pelas organizações escolares e publicação da respetiva resposta aos mesmos.

O próximo e último passo, uma das novidades do novo ciclo de AEE, está presente na ação das escolas/agrupamentos e consiste na elaboração de um plano de melhoria até dois meses após a publicação do relatório final de avaliação na página da IGEC. Este mecanismo faz com que a atuação dos estabelecimentos de ensino não se centre só na realização da visita da equipa de avaliadores, mas também posteriormente, aquando da análise e reflexão sobre as recomendações e melhorias propostas pela IGEC. Com o plano de melhoria, as organizações educativas devem destacar as suas estratégias de atuação, a longo prazo, para a resolução dos seus aspetos menos positivos. O documento tem de ser sintético, pragmático, deve destacar a ação que a escola propõe desenvolver nas áreas assinaladas pela equipa de Avaliação Externa como fragilidades e deve ser publicado no sítio oficial da escola/agrupamento (Proposta para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final, 2011).

No final do processo de avaliação, as escolas e os avaliadores externos realizam um inquérito por questionário onde avaliam toda a ação inerente à AEE.

Como pontos fortes do modelo, o Dr. H destaca: a incidência da avaliação nos resultados escolares (não apenas a nível académico); a auscultação de todos os atores educativos – (...) *acho que é muito importante termos uma visão global... da escola e essa só é proporcionada com a auscultação de todos os elementos da comunidade escolar* (entrevista realizada ao Dr. H – anexo 31: 377); a matriz que estrutura o relatório final de avaliação – *A matriz do relatório (...) permite... destacar a principal informação que a escola vai utilizar depois para os seus planos de melhoria, (...) tem... uma componente também mais descritiva que serve para fundamentar e para que as escolas compreendam melhor como chegar a um determinado nível...* (entrevista realizada ao Dr. H – anexo 31: 277); o número de elementos da equipa de avaliação - *O número de elementos [da equipa de inspeção] (...) a meu ver está adequado, temos os inspetores, normalmente num elemento externo à inspeção que pode ser uma mais-valia, um outro ponto de vista* (entrevista realizada ao Dr. H – anexo 31: 378).

Já no que se refere às principais fragilidades do modelo, o Dr. H aponta a escassez do tempo da visita da equipa de avaliadores, associado a um ritmo muito acelerado e que (...) *por vezes não permite aprofundar determinadas áreas...* (entrevista realizada ao Dr. H – anexo 31: 377). Destaca também o facto de este modelo não permitir a observação de aulas e não possibilitar à direção da escola um *feedback* no decorrer da visita da equipa de avaliação.

Escolas Europeias – *Whole School Inspection*¹⁸ (*Qual o mecanismo de avaliação das Escolas Europeias?*)

O Dr. H caracteriza o modelo de avaliação das EE como sendo sistémico, com um ritmo bastante acelerado na visita da equipa de avaliação e completo a nível da organização da equipa de inspetores.

Na dinâmica de avaliação das EE existem procedimentos específicos a ter em conta e que caracterizam este mecanismo de avaliação.

O ponto de partida de preparação para o processo de avaliação passa por enviar uma carta às escolas (com 2 meses de antecedência) a informar qual a data da visita de avaliação e a comunicar um conjunto de procedimentos específicos e objetivos a ter em conta (anexo 34 – exemplo de uma carta enviada às escolas a serem avaliadas). Nessa

¹⁸ Grande parte da informação descrita nesta temática teve por base a documentação e informação facultada pela Dr.^a HC e pelo Dr. H.

carta são referenciados os inspetores que vão estar presentes no processo de avaliação, é apresentado o programa da visita e identificados os documentos que a escola tem de facultar: i) Plano plurianual; ii) Plano anual; iii) Documentos sobre a autoavaliação; iv) Planos de ação; v) Documentos de avaliação; vi) Análise de resultados do BAC; vii) Descrição das tarefas e dos trabalhos dos coordenadores; viii) Planos de atuação dos professores; ix) Outros documentos relevantes (anexo 34).

Na referida carta enviada previamente às escolas, é solicitado que a equipa de avaliação disponha de uma sala com acesso à internet e que todos os documentos que os estabelecimentos de ensino enviem sejam apresentados em formato digital. Cada equipa de avaliação é composta em média por 4 inspetores (podem ser selecionados no máximo até 6 inspetores, dependendo da dimensão da escola): (...) *temos equipas maiores que consistem em elementos de vários países, que trazem experiências diferentes e que permitem enriquecer bastante depois as reuniões de debate (...)* (entrevista realizada ao Dr. H – anexo 31: 378). Este documento é de grande importância para que as organizações escolares se comecem a preparar para a visita da equipa de avaliação.

A visita às Escolas Europeias tem a duração de 5 dias e possui um programa distribuído da seguinte forma: 2ª feira (tarde) – análise de documentos e planeamento das observações das turmas; 3ª e 4ª feira – visita às turmas, reunião com a direção da escola e entrevistas; 5ª feira – (manhã) – visita às aulas; 5ª feira (tarde) – tempo de reflexão para os inspetores e redação do *draft* do relatório final; 6ª feira – reunião com a direção para dar um primeiro *feedback* sobre a visita (anexo 34): *No modelo das Escolas Europeias, há uma reunião no último dia com a direção para darmos uma informação sobre os principais pontos, os findings, aquilo que achávamos... com maior importância seja pela positiva, seja pela negativa, na vida da escola. Isto é bom para que as escolas comecem logo a trabalhar (...) na sua melhoria* (entrevista realizada ao Dr. H – anexo 31: 379). Este é um calendário genérico das visitas realizadas às EE. Antes de se deslocar à escola a ser avaliada, cada equipa de avaliação tem acesso aos horários dos professores e suas respetivas turmas e elabora um plano detalhado sobre quando avalia cada docente e em que disciplinas (no âmbito da observação de aulas). Esta calendarização é enviada à direção da escola que faz os devidos ajustes ou sugestões, caso seja necessária alguma alteração, tendo em conta atividades pontuais desenvolvidas por docentes ou alunos.

Ao observarmos o programa genérico das visitas, é visível a importância da observação de aulas para a tomada de decisão relativa à classificação avaliativa de cada escola. De facto, a avaliação tem como um dos seus pilares esta metodologia. A observação de aulas tem em conta o processo de ensino-aprendizagem e foca-se no “todo”, em todas as logicas de interação e ações dentro da escola, e não no “indivíduo” (o docente).

A realização de entrevistas é um dos aspetos valorizados na metodologia de avaliação das EE: podem ser realizadas em grupo, ou paralelamente (o que significa que a equipa de avaliação se pode dividir para realizar entrevistas em simultâneo). São vários os entrevistados que expressam a sua opinião, dando o seu contributo para a avaliação das EE: a direção/gestão da escola, os coordenadores de disciplina e de ciclo, os representantes dos pais e encarregados de educação, os representantes dos alunos e os representantes dos professores – (...) *toda a população é ouvida, inclusivamente os pais* (entrevista realizada ao Dr. H – anexo 31: 379). Para cada núcleo de entrevistados existe uma grelha com áreas de entrevista previamente estipuladas que apresentam algumas diretrizes de auxílio aos inspetores que, tendo em conta esses indicadores estruturam as perguntas que melhor se adequam ao contexto de cada entrevista.

Para a direção/gestão da escola e para os coordenadores são abordadas temáticas relacionadas com: i) *Gestão e organização*; ii) *Características da comunidade escolar e clima*; iii) *Currículo e planeamento*; iv) *Recursos*; v) *Avaliação e realização*; vi) *Apoio*; vii) *Garantia de qualidade e desenvolvimento* (anexos 34 e 35 – *interview management, interview coordinators*). No entanto, os indicadores dentro de cada uma das temáticas destacadas são diferentes para ambos.

Na entrevista realizada aos representantes dos pais são abordadas as temáticas de: i) *Gestão e organização*; ii) *Comunidade escolar e clima*; iii) *Recursos*; iv) *Apoio*; v) *Garantia de qualidade e desenvolvimento* (anexo 37 – *interview parents*).

Por fim, a entrevista realizada aos estudantes aborda tópicos relacionados com: i) *Gestão e organização*; ii) *Comunidade escolar e clima*; iii) *Currículo e planeamento*; iv) *Recursos*; v) *Avaliação e realização*; vi) *Apoio* (anexo 38 – *interview students*).

Através destas entrevistas, a equipa de avaliação consegue obter o contributo de todos os atores educativos de cada estabelecimento de ensino, podendo assim formular a sua avaliação de uma forma mais clara e imparcial. Os inspetores conseguem obter uma

visão mais objetiva sobre a estrutura e dinâmica da escola. Todas as entrevistas efetuadas não possuem um tempo limite estabelecido *a priori*. No entanto, não devem exceder a duração de uma hora.

No decorrer da visita, os avaliadores vão preparando um *draft* do relatório final de avaliação que inclui ideias-chave, conceitos e pontos fortes e fracos. A sua estrutura foca três aspetos fundamentais: i) Introdução; ii) Resumo das principais recomendações e conclusões (pontos fortes e pontos fracos); iii) *Descobertas* (em inglês *Findings* – o termo está relacionado com a identificação dos principais aspetos/características destacados em cada escola). Apesar de não se fixar um limite de páginas definido na redação do relatório, existe uma grelha pré-estabelecida para a sua elaboração, o que acaba por moldar em média o número de páginas identificadas. O facto de avaliarem cada escola em todas as suas dimensões (gestão, planeamento, ensino e aprendizagem, relação com o meio envolvente...) leva a que os avaliadores consigam, através das entrevistas e observação das aulas, identificar e afirmar claramente quais os pontos fortes e as áreas de fragilidade afetas a cada EE.

O relatório abarca todas as áreas/domínios identificados nos tópicos das entrevistas a realizar aos diversos atores educativos sendo que, para cada um é atribuído um nível de classificação que vai do 1 (pior) ao 4 (melhor).

Com a elaboração do relatório, a equipa de avaliação consegue apresentar uma visão externa de cada escola e apresenta um caminho que permite que cada EE melhore a qualidade do seu ensino, reforçando a componente da autoavaliação.

A ação da escola após a avaliação acontece ao fim de um período de dois anos (é dado este período específico para que a direção da escola consiga implementar a sua autoavaliação e analisar todas as situações referenciadas a que tem de dar resposta). É enviado ao estabelecimento de ensino um questionário com as mesmas áreas/domínios do relatório de avaliação. Através do preenchimento do questionário, a escola tem de demonstrar as suas áreas de melhoria, as áreas de possível desenvolvimento e deve ainda justificar, caso se confirme, o motivo pelo qual ainda existem áreas por desenvolver. Na entrevista efetuada, a Dr.^a HC especifica, de forma clara, todo este procedimento: *As Escolas Europeias (...) depois de conhecerem o relatório e depois de conhecerem as recomendações emanadas no relatório, têm dois anos para as cumprirem. É enviado à escola (...) um formulário, uma grelha, (...) onde são*

referenciados os grandes capítulos no qual o relatório também se baseou e que são os grandes capítulos do Common Framework. “Depois (...) uma equipa de dois inspetores do núcleo duro (...) fazem uma análise daquilo que a escola enviou (...) juntamente com essa grelha: plano anual de atividades, dados estatísticos e outros elementos. (...) face a essa análise respondemos à escola, vemos se a escola está no bom caminho (...)fazemos perguntas à escola, relativamente à situação na altura... porque impedimentos, porque é que não conseguiram, se por ventura a escola não responde casualmente (entrevista realizada ao Dr. H – anexo 31: 381).

No mecanismo de avaliação das EE não está definida a periodicidade com que cada estabelecimento de ensino é avaliado. A avaliação destas escolas está prevista até 2016 com a visita de duas a três escolas por ano (isto tendo em conta a dimensão de cada organização escolar).

Como pontos fortes do modelo de avaliação, o Dr. H destaca o facto de este ser sistémico, de se poder realizar a observação de aulas, a auscultação de todos os atores educativos e, o *feedback* que é dado às escolas, no decorrer da visita da equipa de avaliação.

A principal fragilidade do modelo de avaliação das EE identificada pelo Dr. H está relacionada com a complexidade destas instituições associada a alguma diferenciação que possa existir entre elas: *(...) existe (...) uma espécie de esqueleto comum mas depois são muito diferentes entre si, e por vezes se calhar a própria Avaliação Externa não responde à diversidade de cada uma das escolas (...)* (entrevista realizada ao Dr. H – anexo 31: 380).

Conclusão comparativa

A Apresentação dos resultados alcançados finaliza a execução do projeto de investigação. Foram vários os referentes e instrumentos que permitiram definir e comparar cada modelo de avaliação: toda a importante documentação facultada, a análise da estrutura dos relatórios, a elaboração da grelha comparativa dos procedimentos de cada mecanismo de avaliação e a entrevista realizada ao Dr. H.

Com a *Apresentação dos resultados alcançados*, tendo em conta toda esta análise pormenorizada, consegui responder diretamente a duas das questões específicas

do projeto de investigação: *Como se caracteriza o processo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal?* e *Qual o mecanismo de avaliação das Escolas Europeias?*

Todavia, ainda falta clarificar objetivamente a terceira questão específica estipulada na apresentação do projeto de investigação: *Quais os aspetos que se destacam na comparação do processo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal com a avaliação das Escolas Europeias?*

Tendo em conta a temática da conclusão comparativa em análise, aprez-me referenciar os principais aspetos que se destacam na comparação destes dois modelos.

Seguindo a estrutura da tabela comparativa apresentada no *Desenvolvimento do projeto* pode-se destacar à partida logo uma diferença clara entre os dois modelos no que diz respeito à aplicação de questionários. De facto, só a AEE utiliza este procedimento *a priori* (implementação de questionários de satisfação aos pais/encarregados de educação, alunos, docentes e não docentes) e *a posteriori* (aplicação de questionários de avaliação do processo às escolas/agrupamentos e aos avaliadores). Apesar de os pais e encarregados de educação não preencherem questionários de satisfação no modelo de avaliação das EE, não significa que não tenham um importante contributo na avaliação de cada estabelecimento de ensino: *Não são aplicados questionários aos pais (...) mas muitas vezes os pais (...)fazem parte de um grupo de trabalho, que organizam documentos que definem normas, que estabelecem leis e regulamentos* (entrevista realizada ao Dr. H – anexo 31: 383), tendo por isso uma participação bastante ativa nas EE.

No item **Duração da visita** constatou-se que na AEE em Portugal, a visita que a equipa de avaliação faz às escolas tem a duração de 2 dias (3 dias no caso dos agrupamentos que possuam vários níveis de ensino). Nas Escolas Europeias a visita tem a duração de 5 dias.

Quando se observa o item **Recursos**, a AEE não solicita nenhum instrumento às organizações escolares para desenvolver o seu trabalho. Nas EE é requisitada uma sala com acesso à internet e com os recursos materiais necessários para que façam cópias ou impressões.

Uma das divergências mais notórias entre os dois modelos passa pela observação de aulas que apenas se verifica nas EE. No modelo de AEE a justificação para a não utilização deste método passa pelo facto de serem as instâncias de direção e de

coordenação pedagógica da escola a terem de realizar esta prática no sentido de melhorar a sua dinâmica de autoavaliação. Na entrevista realizada ao Dr. H foi focada esta questão. De facto, o entrevistado defende que esta é uma das fragilidades do modelo de AEE.

O item **Metodologia da realização da entrevista** denota também algumas diferenças entre os dois modelos. Na AEE a equipa de avaliação não se pode dividir para realizar entrevistas paralelas. Nas EE esta situação acontece: a equipa de avaliação divide-se para a realização de entrevistas paralelas que podem ser realizadas em simultâneo.

Nos itens relacionados com as características do relatório final de avaliação **Redação do relatório** e **Limite de páginas** verifica-se que só na AEE se elabora o relatório após a visita às escolas e com um limite de 10 páginas. Nas EE é efetuado um *draft* do relatório durante a semana da visita às escolas.

Na análise do item **Escala de avaliação**, verifica-se que existe uma escala quantitativa nas EE (do 1 ao 4) e uma escala qualitativa (do Excelente ao Insuficiente) na AEE. É interessante constatar porém que, em ambos os modelos, se aposta na elaboração de uma escala de classificação para pré-definir parâmetros de avaliação e para situar cada estabelecimento de ensino num determinado nível tendo em conta as suas áreas e domínios avaliados. Precisamente no item **Áreas/domínios avaliados** encontram-se diferenças nos dois modelos: na AEE são identificados três domínios de avaliação; nas EE são cinco as áreas de avaliação.

Quando se analisa o item **Feedback da avaliação**, constata-se que a AEE em Portugal o envia posteriormente à visita ao estabelecimento de ensino, sob a forma de um projeto de relatório. As Escolas Europeias dão esse *feedback* de forma presencial, no decorrer da visita, a partir das notas e juízos de valor que merecem a concordância da equipa.

O item **Ação da escola após a avaliação** pretende comparar quais os procedimentos que as organizações escolares devem seguir após a visita às escolas. A AEE potencializa uma ação a ser desenvolvida a curto prazo através da elaboração de um plano de melhoria (ver *Apresentação dos resultados alcançados* e atividade 9 – Sessão de formação dos avaliadores externos). Já as Escolas Europeias potencializam a

ação da organização escolar a longo prazo com a aplicação de um inquérito por questionário (ver *Apresentação dos resultados alcançados*).

Por último, destaco um aspeto referente à **Periodicidade da avaliação** onde as EE não têm definido o período de tempo em que cada escola deve voltar a ser avaliada. Na AEE todos os estabelecimentos de ensino estão inseridos num ciclo de avaliação. Quando começa um novo ciclo voltam a passar pelo processo de avaliação (em média a frequência com que os estabelecimentos de ensino são avaliados compreende um período que vai dos três aos cinco anos, tendo em conta a conjugação de um número de fatores específicos – ver *Apresentação dos resultados alcançados*).

Realizar um projeto com estas características é uma mais-valia e um contributo para o conhecimento em torno da avaliação de escolas. Conforme evidenciei e justifiquei ao longo do projeto, olhar para estes dois modelos de avaliação numa perspetiva comparativa é algo que não tinha tido uma grande expressão do ponto de vista da investigação académica. Se desde 2006 um conjunto de trabalhos, investigações, projetos e encontros bastante interessantes e pertinentes têm surgido no panorama nacional sobre a AEE (ver atividade 1 – *Análise de documentos*), o mesmo não se pode dizer sobre o conhecimento em torno das EE. Esta foi mesmo uma das principais dificuldades que tive em realizar o projeto de investigação. É muito difícil encontrar documentação e informação que espelhe de forma clara e concreta (em português, pelo menos) as características deste modelo de avaliação. Assim, mais uma vez reforço a importância do contributo de peritos nesta área como é o caso do Dr. H e da Dr.^a HC que facultaram um conjunto de documentos e esclarecimentos fundamentais para a compreensão deste modelo de avaliação e das suas especificidades.

Em termos pessoais, foi muito gratificante e motivador realizar um trabalho de investigação que abarque a importante temática da avaliação de escolas que cada vez mais é destacada no âmbito das políticas educativas. De facto, a Avaliação Externa sustenta a validade de um processo avaliativo: é o olhar de credibilidade e reconhecimento que permite o reforço da segurança dos atores educativos. É a metodologia associada à prestação de contas que surge a partir da consequência direta da crescente autonomia dos estabelecimentos de ensino (Azevedo, 2005).

A crescente responsabilização e transparência exigidas às instituições escolares tornam central a importância e pertinência do estudo dos procedimentos e modelos de Avaliação Externa das escolas.

Conclusão reflexiva

“A escola existe como um nó de uma rede escolar e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos, dos profissionais, da administração educacional, das medidas de política” (Azevedo, 2005).

A avaliação dos estabelecimentos de ensino é imprescindível para a melhoria da qualidade através da inclusão, da diminuição das taxas de abandono, da oferta das melhores oportunidades de aprendizagem e de percursos educativos flexíveis, da criação de parcerias e redes, da autoavaliação sistémica e cíclica (Proposta para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final, 2011).

O trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano letivo 2011/2012 permitiu evidenciar a importância da avaliação, quer a nível nacional, quer a nível internacional, para a prossecução destes objetivos, na criação de uma escola com qualidade.

Ficaram evidenciadas as principais características da AEE em Portugal e da avaliação das EE. Na sua generalidade, estes dois modelos apresentam traços em comum mas que na prática espelham as especificidades de cada realidade educativa que está a ser avaliada. Porém, é sempre notória a influência internacional patente nas características do modelo de AEE.

O desenvolvimento do estágio na IGEC foi uma experiência bastante enriquecedora que me permitiu adquirir novos conhecimentos, ultrapassar desafios e obstáculos e contactar com os melhores peritos da área da avaliação de escolas em Portugal e na Europa.

A ação dos coordenadores do estágio, Dr. H, Dr.^a L e Dr.^a HC (de uma forma mais pontual) contribuiu para o sucesso do meu percurso na IGEC e na elaboração do relatório final: sempre estiveram disponíveis para me ajudar; deram-me total flexibilidade na gestão do meu horário; partilham os seus conhecimentos. Facilitaram o contacto com outros organismos dentro do MEC, o que foi muito importante para que conhecesse outros profissionais com uma vasta experiência em áreas ligadas à educação: destaco a atividade realizada no GEPE que me permitiu conhecer o trabalho desenvolvido em torno da análise de dados estatísticos do MEC e, neste caso em concreto, no processo de análise estatística dos questionários de satisfação aplicados no processo de AEE (ver atividade 10 – Questionários de satisfação no processo de Avaliação Externa das Escolas). O facto de ter estado em contacto com profissionais

como a Dr.^a CA permitiu que, quando houve a mudança de instalações para a realização da atividade relacionada com os questionários de satisfação do GEPE para a IGEC, conseguisse desenvolver de forma autónoma todas as etapas de análise dos questionários. Sempre que se tinha de preparar os materiais para a avaliação de uma nova organização escolar já sabia quais os passos a seguir. Na receção dos dados obtidos também sabia quais as etapas que tinha de seguir para que todos os questionários fossem organizados e analisados de forma rigorosa.

As várias atividades realizadas ao longo do estágio foram muito diversificadas e permitiram-me ter contacto com as diversas competências que os inspetores desenvolvem: destaco algumas atividades relacionadas com a área internacional uma vez que me permitiram ultrapassar a barreira linguística do inglês: analisar documentos, escrever e falar (no caso da *study visit*) em inglês, foi um importante passo para me começar a orientar melhor no domínio desta língua. Com algumas destas tarefas adquiri várias competências importantes no domínio da língua inglesa.

Outra mais-valia do trabalho desenvolvido na IGEC foi o facto de a maioria das atividades serem realizadas em conjunto com a minha colega de estágio Patrícia. É bom ter a opinião de outra pessoa que nos ajuda nas decisões a tomar e com a qual podemos partilhar ideias ou sugestões que contribuam para o enriquecimento das tarefas que nos são pedidas. Este trabalho desenvolvido em parceria foi muito importante para a qualidade das atividades solicitadas pelos nossos coordenadores de estágio.

Apesar de a IGEC ter sido uma instituição que me acolheu muito bem e que me disponibilizou excelentes coordenadores de estágio, tenho de destacar alguns obstáculos de teor mais burocrático que fizeram com que o relatório final sofresse algumas alterações. Em primeiro lugar, a minha entrada na instituição coincidiu com o fim do 1º ciclo de AEE, o que trouxe alguma incerteza em torno da temática da Avaliação das Escolas e de que forma a poderia abordar. Graças ao papel do então Inspetor-Geral da Educação e Ciência, essa situação ficou resolvida. No decorrer do estágio, várias alterações de cariz administrativo ocorreram na IGEC tendo em conta a nova lei orgânica: a IGE – Inspeção-Geral da Educação passou a designar-se de IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência; o ME – Ministério da Educação passou a chamar-se MEC – Ministério da Educação e Ciência; as cinco delegações regionais existentes passaram para quatro áreas territoriais; o Inspetor-Geral da Educação e

Ciência foi substituído por uma nova Inspetora, resultante da fusão dos serviços de inspeção do Ensino Superior com a IGEC (tendo em conta esta situação, por vezes aparecem designações diferentes ao longo do relatório para o mesmo organismo, tendo em conta a altura em que determinada atividade foi desenvolvida ou tendo em conta as designações vindas nos documentos que analisei e aos quais faço referencia). Todas estas alterações relevaram alguma instabilidade dentro da instituição, o que só não se refletiu de uma maneira mais notória no meu trabalho graças ao importante papel dos meus coordenadores de estágio.

Associado a todas estas mudanças surge também a entrada obrigatória em vigor do novo acordo ortográfico pelo que, todo o trabalho que já tinha realizado até dezembro teve de ser revisto, mais uma vez, para que as novas regras de escrita fossem aplicadas.

Por fim, ressalto também o papel do Instituto de Educação no apoio à realização do meu estágio, na figura da minha orientadora que me deu total apoio na elaboração de todas as etapas desenvolvidas na IGEC, dando a confiança e motivação necessárias para que o estágio decorresse da melhor forma. As várias iniciativas desenvolvidas no Instituto também contribuíram para o enriquecimento do relatório final: destaco a conferência final do projeto *Know and Pol* e as sessões a que assisti sobre defesas de relatórios de estágio de colegas.

Apesar de todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ano e apresentado no presente relatório de estágio, reconheço que muitas mais hipóteses ficaram por explorar na análise da avaliação de escolas e que futuras hipóteses de continuação desta temática poderiam passar por exemplo, pela comparação do processo de AEE com as Auditorias Pedagógicas em que os inspetores da IGEC participam no decorrer da atividade internacional.

No entanto, penso que este trabalho poderá ser um ponto de partida para a exploração do novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal e para um melhor conhecimento da realidade das Escolas Europeias, que possuem uma grande variedade de temáticas associadas a abordar e que assentam, sem dúvida, num modelo de avaliação bastante completo e enriquecedor, espelho de organizações escolares bastante heterogéneas e com uma grande multiculturalidade assente.

Bibliografia

- Afonso, N. (1999). A Autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas. “*Aprender*”, nº 23, Dez. 1999. Pp. 41 – 52.
- Afonso, N. (2002) Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola, In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas* (pp.51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, L. (2007). Avaliação das escolas: perceções em torno do processo e das suas implicações. Em: *Avaliação das escolas: Modelos e Processos*. Lisboa, 2005, Conselho Nacional de Educação (org.). pp. 237-247.
- Azevedo, J. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2002). Os gestores escolares. In *Politica Educativa e Organização Escolar*. (pp. 145 – 171). Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005). A regulação educação. In *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bilhim, J. (2006). A cultura como variável organizacional. In *Teoria Organizacional: Estruturas e pessoas*. Lisboa: ISCSP.
- Bilhim, J. (1996). *Teoria Organizacional: estruturas e pessoas*. Lisboa: ISCSP.
- Bogdan, R. Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'Etat évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 43 – 55.

Castro, C. (2007). *A Administração e Organização Escolar. O Direito Administrativo da Escola*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação.

Cortesão, L; Leite, C; Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projetos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Costa, E. e Pires, A. (2011). *The Role of the European Inspections in the European Educational Space-echoes from Portugal. Regarding the Assessment of Schools*. Research in Higher Education Journal, 13. Disponível em: <http://www.aabri.com/rhej.html>

Duarte, M. (org.). (2012). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006/2011*. Inspeção-Geral da Educação e da Ciência.

Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização nos sistemas educativos. *In Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA. Coleção em Foco.

Greenfield Jr. e William D. (1999). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. *In Sarmiento, M.J. (org.), A Autonomia da Escola*. Porto: Asa.

Guerreiro, H. Coelho, H. (2011). *Escolas Europeias – Relatório 2011*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What do we know about successful school leadership?* Philadelphia: Laboratory for Student Success, Temple.

Lemos, C. (1999). Inovação na Era do Conhecimento. *In Albagli, Helena. Informação e globalização na era do conhecimento. Brasil*: Editora Campus Ltda. Acedido em 22 de

novembro

de

2011

em:

http://www.liinc.ufrj.br/fr/attachments/055_saritalivro.pdf#page=122

Lopes, G. (2010). *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas intervencionadas pela Inspeção-Geral da Educação, Delegação Regional do Centro, em 2006-2007*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: FPCE-UC.

Lume, F. (2004). *A Inspeção Escolar – Entre o Estado Novo e a Democracia. Representações, Dinâmicas e Estruturas Organizacionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.

Marques, F; Aníbal, G; Graça, V e Teodoro, A. (2008). A unionização das políticas educativas no contexto europeu. *Revista Iberoamericana de Educación* nº48, OEI, pp. 93 – 110.

Mintzberg, H. *Le Manager au quotidien*, 1984, Paris: Les Editions d'Organisation (103 – 111).

Mintzberg, H. (1986 (1975,1990). *Trabalho Executivo: O folclore e o facto*. Coleção Harvard de Administração, 3.

Mintzberg, H. (1999). A Essência da Estrutura. *In Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: D. Quixote.

Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Prentice Hall – Financial Times. Great Britain: Pearson.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html

Morgan, Gareth. (1995). *Imagens da Organização*. Editora Atlas S.A.

Pires, A. (2009). A influência das inspeções europeias na regulação das políticas educativas da Inspeção – Geral de Educação. *In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. X Congresso.

Portela Pruaño, A. (2003). Los centros escolares y su entorno, *in M. T. González et al., Organización e Gestión de Centros Escolares*, Madrid: Pearson – Prentice Hall.

Proposta para um Novo Ciclo de Avaliação Externa das Escolas – Relatório Final. Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (2011). Ministério da Educação e da Ciência.

Santos, B. (2009). *O Gestor Escolar Segundo a Inspeção – Geral Da Educação*. Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Administração Educacional. Volume I.

Silva, E. (2006). As perspetivas de análise Burocrática e Política. *In Lima, L. (org.), Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional*. Porto: Asa.

Simões, G. (2007). A autoavaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *In Revista de Ciências da Educação*, nº4 (outubro/dezembro 2007), pp. 39-47.

Tomé, J. (2009). *Organização, gestão e avaliação das escolas em Portugal*. Universidade de Lisboa: Relatório de Estágio conducente ao grau de mestre em Ciências da Educação.

Zabalza, M. A. (1996). El “clima”: concepto, tipos, influencia del clima (...). *In G. Domínguez & J. Mesanza (coord.), Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Ed. Escuela Española.

Sítios consultados:

<http://www.ige.min-edu.pt/>

<http://www.sici-inspectorates.eu/>

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_pt.htm

<http://www.eursc.eu/index.php?id=106>

Legislação:

Decreto – Lei nº 213/2006 de 27 de outubro

Decreto – Lei nº 276/2007 de 31 de julho

Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro

Decreto-Regulamentar nº 81 – B/2007

Diário da República, 2ª série – Nº 23 – 1 de fevereiro de 2012. Aviso nº 1560/2012

Diário da República, 2ª serie – Nº 26 – 6 de fevereiro de 2012. Aviso n 1792/2012

Lei nº 46/86 de 14 de outubro

Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro

Materiais consultados:

Power Point cedido na cadeira de Gestão das Organizações Educativas, pelo docente Luís Miguel Carvalho, na aula de 24 de maio de 2010.

Power Point cedido na cadeira de Avaliação das Organizações Educativas, pela docente Estela Costa, em 2011.

Balanço Social da Inspeção-Geral da Educação – 2010

Relatório de Atividades da Inspeção-Geral da Educação – 2010

Plano de Atividades da Inspeção-Geral da Educação - 2011

Avaliação Externa das Escolas 2006-2007 – Relatório da Inspeção-Geral da Educação

Avaliação Externa das Escolas 2007-2008 – Relatório da Inspeção-Geral da Educação

Avaliação Externa das Escolas 2008-2009 – Relatório da Inspeção-Geral da Educação

Avaliação Externa das Escolas 2009-2010 – Relatório da Inspeção-Geral da Educação

Avaliação Externa das Escolas 2010-2011 – Relatório da Inspeção-Geral da Educação

ANEXOS

Anexo 1: Papéis/funções de um gestor da Inspeção-Geral de Educação e Ciência

¹⁹ Papéis do gestor	Características	Exemplos de atividades desenvolvidas pelo gestor
Interpessoais	<p><u>Símbolo</u>: “O mais simples de todos os papéis obriga o gestor a cumprir deveres de natureza social, cerimonial e legal. Ele deve estar disponível perante os que o solicitam a tratar por causa do seu estatuto ou da sua autoridade”.</p>	<p>O gestor H desempenha funções de natureza cerimonial (exemplo: jantar de receção aos participantes da <i>Study Visit</i>).</p> <p>Um outro exemplo que demonstra esta característica do gestor está relacionado com o protocolo formal da minha entrada na Inspeção. O gestor H participou na reunião formal na qual o Inspetor – Geral da Educação e Ciência tornou oficial a nossa vinda para a IGEC (reunião onde estiveram presentes os orientadores de estágio da faculdade e os inspetores responsáveis pelas áreas onde poderíamos desenvolver o nosso trabalho).</p>
	<p><u>Líder</u>: “O papel de líder tem a ver com todas as relações do gestor com os seus subordinados. Ele define o meio em que eles trabalham, motiva-os e assume a responsabilidade do recrutamento, formação, promoção. O papel do líder está presente praticamente em todas as atividades em que os</p>	<p>O gestor H é identificado como um líder mas com características um pouco diferentes das especificadas na categorização de Mintzberg. O gestor define o meio em que os seus colegas trabalham (nas atividades que lhes solicita),</p>

¹⁹ Segundo a categorização de Henry Mintzberg, 1984

	<p><i>subordinados são implicados, mesmo quando o objetivo essencial não é interpessoal. É no papel de líder que o poder do gestor se manifesta mais claramente.”</i></p>	<p>motiva-os e coordena-os. Pode mesmo escolher a equipa de quem necessita colaboração para desenvolver as suas tarefas (exemplo: organização e coordenação da <i>study visit</i>).</p> <p>Todavia, o gestor não desenvolve uma relação de <i>líder – subordinados</i> com os seus colegas: incrementa um trabalho de parceria que não é contínuo, apenas dura enquanto o gestor precisar de ajuda na tarefa que está a seu encargo.</p>
	<p><u>Agente de ligação:</u> “<i>No papel de agente de ligação o gestor desenvolve com as pessoas exteriores à organização uma rede de contactos no quadro da qual informações e favores são trocados para benefício mútuo dos intervenientes. Os gestores consagram a este papel um tempo considerável, primeiro para iniciar os contactos e depois para os manter”.</i></p>	<p>O gestor H desempenha um papel de destaque na obtenção de informações externas, aliás, é mesmo o elo de ligação com o exterior; já conhecido nas organizações internacionais (no caso concreto, pela SICI) e possui um <i>status</i> que lhe permite ter acesso a várias informações importantes.</p>
<p>Informacionais</p>	<p><u>Observador Ativo:</u> “<i>Como observador ativo o gestor está continuamente a procurar e a receber informações vindas de diversas fontes. Ele desenvolve assim uma compreensão profunda da organização e do seu meio ambiente. Estas informações respeitam às operações internas, a acontecimentos externos, a ideias, tendências e tomam também a forma de análises e pressões”.</i></p>	<p>Estabelece contactos e desenvolve o seu trabalho através de reuniões, e-mails e telefonemas. As reuniões, na grande maioria das vezes, não são programadas previamente, são marcadas na hora e servem maioritariamente para se estabelecer um ponto de situação sobre o trabalho que está a ser</p>

		desenvolvido. Põe sempre em suspenso o seu trabalho para ir a reuniões, receber telefonemas e mandar e-mails. Todo esse mecanismo de informação é fundamental para o seu trabalho. A aquisição de informações é fundamental para a tomada de decisões.
	<u>Difusor</u> : “Como difusor o gestor repercute a informação externa para a organização e faz passar informação interna de um setor para o outro. Essas informações podem ser sobre factos ou valores. O gestor é o ponto focal para o sistema de valores da organização”.	A maioria das informações que o gestor H procura e necessita, proveem da comunicação verbal. No entanto, a comunicação através do e-mail também é muito recorrente. No decorrer do estágio, muitas vezes ouço o gestor H dizer que vai enviar por e-mail um documento a um colega ou que necessita de enviar um e-mail para obter informações sobre um determinado assunto. As comunicações feitas com outros departamentos são sempre efetuadas telefonicamente.
	<u>Porta-Voz</u> : “Enquanto porta-voz, o gestor deve transmitir as informações a diversos grupos exteriores à organização. Ele tem um papel de relações-públicas. Ele deve ser o advogado de causa da organização. Ele deve manter as principais fontes de influência que impedem sobre a organização ao corrente do que	Passa mais tempo a interagir com os seus pares e com pessoas estranhas à organização, do que com os seus superiores. Ele consegue obter muitas informações externas eficientes, mas que muitas vezes são informais.

	<i>se passa. Ele deve expor publicamente os desempenhos, planos e políticas da organização”.</i>	
Decisionais	<u>Regulador:</u> <i>“No papel de regulador, o gestor como generalista da organização deve intervir quando a sua unidade encontra um estímulo inesperado para o qual não há resposta programada clara. As perturbações são a prioridade do gestor. Ele consagra os seus esforços para tentar resolvê-las.”</i>	<p>Por vezes surgem tarefas inesperadas que o gestor tem de resolver no momento, como é o caso das inspeções nas escolas europeias. Para o gestor H sair uma semana para realizar este trabalho tem de deixar as suas funções noutras áreas em suspenso (SICI e Avaliação Externa).</p> <p>Outro exemplo que permite constatar a função reguladora do gestor prende-se com a organização da visita de estudo no âmbito da parceria da IGEC com a SICI. Na semana que antecedeu a visita, o gestor H teve de resolver vários problemas inesperados que foram surgindo e que condicionavam o trabalho da equipa que o auxiliava nesta tarefa. Por exemplo: cada participante na visita tinha de enviar a sua comunicação para ser fotocopiada e destacada para as respetivas pastas de cada participante. Na véspera do início da visita alguns participantes ainda não tinham enviado as suas comunicações e o gestor H teve de os contactar para que se pudesse dar andamento ao trabalho.</p>

	<p><u>Negociador:</u> “Como negociador, o gestor intervém quando a organização deve realizar uma atividade importante de negociação com outras organizações. O gestor participa nessas atividades porque é ao mesmo tempo, símbolo, porta-voz e repartidor de recursos da organização”.</p>	<p>O gestor H tem constantemente de fazer negociações para conseguir um determinado orçamento ou materiais, para desenvolver as suas tarefas e atividades.</p> <p>Normalmente, o gestor H não tem ninguém que o ajude na área do trabalho que desenvolve com a SICI e isso faz com que tenha sempre um grande desgaste diário e uma rotina por vezes stressante. O facto de só ele estar inserido neste trabalho faz com que seja muito difícil delegar tarefas. Dessa forma, não consegue delegar tarefas, porque para além de se encontrar sozinho nesta área, é ele que tem todos os conhecimentos e contactos, pelo que mais ninguém conseguiria desenvolver as suas atividades (sem um acompanhamento e preparação prévios).</p>
--	---	---

Anexo 2: Calendarização do trabalho desenvolvido no estágio de setembro a dezembro de 2011

setembro 2011

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18

<p>19</p> <p>Início do Estágio. Reunião de enquadramento de trabalho do Estágio.</p>	<p>20</p> <p>Análise do balanço Social de 2010. Análise do Relatório de Atividades de 2010. Análise do Plano de Atividades de 2011.</p>	<p>21</p> <p>Pesquisas no âmbito da Avaliação de Escolas: Obras; Teses de Doutorado; Dissertações, Relatórios de Estágio e Projeto de Mestrado; Projetos; Conferências, Encontros, Colóquios e Seminários. (Início).</p>	<p>22</p> <p>Pesquisas no âmbito da Avaliação de Escolas: Obras; Teses de Doutorado; Dissertações, Relatórios de Estágio e Projeto de Mestrado; Projetos; Conferências, Encontros, Colóquios e Seminários. (Continuação).</p>	<p>23</p> <p>Pesquisas no âmbito da Avaliação de Escolas: Obras; Teses de Doutorado; Dissertações, Relatórios de Estágio e Projeto de Mestrado; Projetos; Conferências, Encontros, Colóquios e Seminários. (Continuação).</p>	<p>24</p> <p>Pesquisas no âmbito da Avaliação de Escolas: Obras; Teses de Doutorado; Dissertações, Relatórios de Estágio e Projeto de Mestrado; Projetos; Conferências, Encontros, Colóquios e Seminários. (Continuação).</p>	<p>25</p> <p>Pesquisas no âmbito da Avaliação de Escolas: Obras; Teses de Doutorado; Dissertações, Relatórios de Estágio e Projeto de Mestrado; Projetos; Conferências, Encontros, Colóquios e Seminários. (Continuação).</p>
<p>26</p>	<p>27</p> <p>Pesquisas no âmbito da Avaliação de Escolas: Obras;</p>	<p>28</p> <p>Pesquisas no âmbito da Avaliação de Escolas: Obras;</p>	<p>29</p> <p>Análise de documentação disponibilizada pelo Dr. H e</p>	<p>30</p> <p>Leitura e análise dos relatórios de avaliação externa das escolas.</p>		

	<p>Teses de Doutorado; Dissertações, Relatórios de Estágio e Projeto de Mestrado; Projetos; Conferências, Encontros, Colóquios e Seminários.</p> <p>(Continuação).</p>	<p>Teses de Doutorado; Dissertações, Relatórios de Estágio e Projeto de Mestrado; Projetos; Conferências, Encontros, Colóquios e Seminários.</p> <p>(Conclusão).</p>	<p>pela Dra. L. Estruturação de documentos de trabalho.</p>	<p>Elaboração de um quadro síntese com os aspetos mais relevantes dos questionários.</p>		
--	--	--	---	--	--	--

outubro 2011

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
					1	2

3	4 Análise dos questionários sobre os gráficos relativos aos dados do ciclo de avaliação 2006/2007 – 2010-2011.	5	6 Conclusão da análise dos questionários sobre os gráficos relativos aos dados do ciclo de avaliação 2006/2007 – 2010/2011.	7 Trabalho sobre o 1º capítulo do relatório final de estágio: funções e papéis de um gestor e estilo de liderança. Estrutura, clima, ambiente e cultura da organização.	8	9
10	11 Breve reunião com o Dr. H e a Dr. ^a L para um ponto de situação sobre o projeto individual de investigação. Distribuição de tarefas a realizar para a preparação da visita de estudo.	12 Trabalho sobre o 1º capítulo do relatório final de estágio: funções e papéis de um gestor e estilo de liderança. Estrutura, clima, ambiente e cultura da organização. Elaboração de uma pasta para a	13 Criação de uma tabela em Excel para organização dos dados referentes aos participantes na visita de estudo.	14 Conferência <i>know and Poll</i> .	15	16

	Introdução do nome dos participantes e temas das conferências no programa da visita.	organização das apresentações da visita de estudo.				
17	18 Continuação da tabela em Excel para organização dos dados referentes aos participantes na visita de estudo.	19 Trabalho sobre o 1º capítulo do relatório final de estágio: funções e papéis de um gestor e estilo de liderança. Estrutura, clima, ambiente e cultura da organização. Organização das apresentações em pastas.	20 Preparação da visita de estudo: organização das pastas e das apresentações dos participantes.	21 Preparação da visita de estudo: organização de pasta e dos sacos. Preparação da sala de reunião, dos <i>toblerones</i> e cartões de identificação. Conclusão da tabela com dados dos participantes em excel.	22	23

24 <i>Study Visit</i>	25 <i>Study Visit</i>	26 <i>Study Visit</i>	27 <i>Study Visit</i>	28	29	30
31						

novembro 2011

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
	1	2 Preparação dos questionários para a avaliação das escolas. Preparação de documentos para a formação de avaliadores externos.	3 Conferência sobre formação dos avaliadores externos.	4 Conferência sobre formação dos avaliadores externos.	5	6

7	8	9	10	11	12	13
	<p>Greve Geral de transportes pelo que o trabalho foi realizado em casa: resumo das comunicações da visita de estudo.</p>	<p>Trabalho sobre o 1º capítulo do relatório final de estágio: funções e papéis de um gestor e estilo de liderança. Estrutura, clima, ambiente e cultura da organização.</p>	<p>Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.</p>	<p>Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.</p>		
14	15	16	17	18	19	20
<p>Reunião com o Dr. H e a Dr.^a HC: comparação dos modelos de avaliação das escolas europeias e da IGE.</p>	<p>Reunião com Dr. H e Dr.^a L: análise do quadro de referência; esclarecimento de dúvidas.</p> <p>Trabalho sobre o 1º capítulo do relatório final de estágio: funções</p>	<p>Análise do novo quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas.</p>	<p>Análise do novo quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas.</p>	<p>Análise do novo quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas.</p>		

	e papéis de um gestor e estilo de liderança. Estrutura, clima, ambiente e cultura da organização.					
21	22 Análise do novo quadro de referência da avaliação Externa das Escolas.	23 Análise do novo do quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas.	24 Greve geral dos transportes pelo que o trabalho individual foi realizado em casa: Trabalho sobre o 1º capítulo do relatório final de estágio: funções e papéis de um gestor e estilo de liderança. Estrutura, clima, ambiente e cultura da	25 Pesquisa e consulta de obras indicadas pela Dr.ª L. Trabalho sobre o 1º capítulo do relatório final de estágio: funções e papéis de um gestor e estilo de liderança. Estrutura, clima, ambiente e cultura da organização.	26	27

			organização.			
28	<p>29</p> <p>Visita ao centro de recursos: bibliografia recomendada pelos coordenadores de estágio.</p> <p>Trabalho sobre o 1º capítulo do relatório final de estágio: funções e papéis de um gestor e estilo de liderança.</p> <p>Estrutura, clima, ambiente e cultura da organização.</p>	<p>30</p> <p>Trabalho sobre o 1º capítulo do relatório final de estágio: funções e papéis de um gestor e estilo de liderança.</p> <p>Estrutura, clima, ambiente e cultura da organização.</p>				

dezembro 2011

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
			1	2 Trabalho sobre o 1º capítulo do relatório final de estágio: funções e papéis de um gestor e estilo de liderança. Estrutura, clima, ambiente e cultura da organização.	3	4
5	6 Trabalho sobre o 1º capítulo do relatório final de estágio: funções e papéis de um	7 Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.	8	9 Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.	10	11

	gestor e estilo de liderança. Estrutura, clima, ambiente e cultura da organização.			Trabalho sobre o 1º capítulo do relatório final de estágio: funções e papéis de um gestor e estilo de liderança. Estrutura, clima, ambiente e cultura da organização.		
12	13 Trabalho sobre o 1º capítulo do relatório final de estágio: funções e papéis de um gestor e estilo de liderança. Estrutura, clima, ambiente e cultura da organização.	14 Trabalho sobre o 1º capítulo do relatório final de estágio: funções e papéis de um gestor e estilo de liderança. Estrutura, clima, ambiente e cultura da organização.	15 Instituto de Educação: Assisti a duas sessões de defesa de relatórios de estágio.	16 Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.	17	18

19	20	21	22	23	24	25
Sessão de formação sobre Educação Especial.	Férias. Trabalho desenvolvido em casa sobre o 1º capítulo do relatório de estágio.	Férias. Trabalho desenvolvido em casa sobre o 1º capítulo do relatório de estágio.	Férias. Trabalho desenvolvido em casa sobre o 1º capítulo do relatório de estágio.	Férias. Trabalho desenvolvido em casa sobre o 1º capítulo do relatório de estágio.		
26	27	28	29	30	31	
Férias. Trabalho desenvolvido em casa sobre o 1º capítulo do relatório de estágio.	Férias. Trabalho desenvolvido em casa sobre o 1º capítulo do relatório de estágio.	Férias. Trabalho desenvolvido em casa sobre o 1º capítulo do relatório de estágio.	Férias. Trabalho desenvolvido em casa sobre o 1º capítulo do relatório de estágio.	Férias. Trabalho desenvolvido em casa sobre o 1º capítulo do relatório de estágio.		

Anexo 3: Calendarização do trabalho desenvolvido no estágio de janeiro a maio de 2012

janeiro 2012

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
						1
2	3 Preparação dos questionários para a avaliação das escolas. Organização da descrição das atividades do estágio.	4 Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.	5 Atualização da calendarização sobre as atividades desenvolvidas na IGE no âmbito do estágio.	6 Reformulação do projeto de investigação, segundo as alterações efetuadas pelo Dr. H. Revisão do primeiro capítulo do relatório final de estágio – reunião com os orientados de	7	8

				estágio.		
9	10 Reformulação do projeto de investigação, segundo as alterações efetuadas pela professora Estela Costa.	11 Continuação da reformulação do projeto de investigação, segundo as alterações efetuadas pela professora Estela Costa.	12 Continuação da reformulação do projeto de investigação, segundo as alterações efetuadas pela professora Estela Costa. Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.	13 Leitura e análise dos documentos fornecidos pelo Dr. H sobre as Auditorias Pedagógicas.	14	15
16	17 Elaboração da tabela comparativa da	18 Continuação da elaboração da tabela	19 Receção dos questionários enviados pelas	20 Revisão da tabela sobre as obras produzidas	21	22

	<p>Avaliação Externa das Escolas em Portugal, das Escolas Europeias e das Auditorias Pedagógicas.</p> <p>Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.</p>	<p>comparativa da Avaliação Externa das Escolas em Portugal, das Escolas Europeias e das Auditorias Pedagógicas.</p> <p>Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.</p>	<p>escolas e preparação dos documentos para enviar para o GEPE.</p> <p>Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.</p> <p>Relatório da sessão de formação de avaliadores para o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas.</p>	<p>no âmbito da Avaliação Externa de Escolas em Portugal para o relatório global do ciclo de AEE 2006/2011.</p> <p>Continuação do relatório da sessão de formação de avaliadores para o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas.</p>		
23	<p>24</p> <p>Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.</p> <p>Continuação do</p>	<p>25</p> <p>Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.</p>	<p>26</p> <p>Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.</p>	<p>27</p> <p>GEPE: trabalho de digitalização, classificação e validação dos questionários</p>	28	29

	<p>relatório da sessão de formação de avaliadores para o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas.</p>			<p>para obtenção do valor esperado e do perfil de cada escola.</p>		
30	<p>31</p> <p>Elaboração de uma grelha em Excel para a análise quantitativa das respostas abertas dos questionários de satisfação.</p> <p>Receção dos questionários enviados pelas escolas e preparação dos</p>					

	documentos para enviar para o GEPE.					
--	-------------------------------------	--	--	--	--	--

fevereiro 2012

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
		1 Faculdade: Jornada de Reflexão sobre a licenciatura e os mestrados em Ciências da Educação.	2 Greve dos transportes. Trabalho individual desenvolvido em casa.	3 GEPE: trabalho de digitalização, classificação e validação dos questionários para obtenção do valor esperado e do perfil de cada escola.	4	5
6	7 GEPE: trabalho de digitalização, classificação e	8 GEPE: trabalho de digitalização, classificação e	9 Continuação do relatório da sessão de	10 Conclusão do relatório da sessão de	11	12

	validação dos questionários para obtenção do valor esperado e do perfil de cada escola.	validação dos questionários para obtenção do valor esperado e do perfil de cada escola.	formação de avaliadores para o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas.	formação de avaliadores para o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas. Preparação dos questionários para a avaliação das escolas. Receção dos questionários enviados pelas escolas e preparação dos documentos para enviar para o GEPE.		
13	14 GEPE: entrega de questionários rececionados das escolas.	15 Receção dos questionários enviados pelas escolas e preparação dos	16 Receção dos questionários enviados pelas escolas e preparação dos	17 Conclusão do trabalho sobre as competências dos DT em	18	19

	<p>Continuação da descrição das atividades.</p> <p>Conversa com o Dr. H sobre as atividades futuras em que iremos colaborar.</p>	<p>documentos para enviar para o GEPE.</p> <p>Pesquisa de informação sobre competências dos Diretores de Turma em Portugal.</p>	<p>documentos para enviar para o GEPE.</p> <p>Pesquisa e redação do texto sobre as competências dos DT em Portugal, solicitado pela Dr.^a HC.</p>	<p>Portugal.</p>		
<p>20</p> <p>Continuação da descrição das atividades do estágio.</p> <p>Receção dos questionários enviados pelas escolas e preparação dos documentos para enviar para o</p>	<p>21</p> <p>Carnaval</p>	<p>22</p> <p>Sessão de formação: análise e tratamento da informação estatística de apoio à avaliação.</p>	<p>23</p> <p>Relatório sobre a sessão de formação: análise e tratamento da informação estatística de apoio à avaliação.</p>	<p>24</p> <p>GEPE: trabalho de digitalização, classificação e validação dos questionários para obtenção do valor esperado e do perfil de cada escola.</p>	<p>25</p>	<p>26</p>

GEPE.						
27	<p>28</p> <p>Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.</p> <p>Continuação da descrição das atividades do estágio.</p>	<p>29</p> <p>Continuação da descrição das atividades do estágio.</p> <p>Receção dos questionários enviados pelas escolas e preparação dos documentos para enviar para o GEPE.</p> <p>Análise e organização de documentos da SICI.</p>				

março 2012

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
			1 Análise e organização de documentos da SICI.	2 GEPE: trabalho de digitalização, classificação e validação dos questionários para obtenção do valor esperado e do perfil de cada escola. Análise e organização de documentos da SICI. Continuação da descrição das atividades do estágio.	3	4

5	<p>Análise e organização de documentos da SICI.</p> <p>Análise de currículos para a vaga de Conselheiro de Educação para a escola europeia de Alicante.</p>	<p>Receção dos questionários enviados pelas escolas e preparação dos documentos para enviar para digitalização.</p> <p>Análise de currículos para a vaga de Conselheiro de Educação para a escola europeia de Alicante.</p>	8 GEPE: trabalho de digitalização, classificação e validação dos questionários para obtenção do valor esperado e do perfil de cada escola.	9 Conclusão da análise e organização da documentação da SICI.	10	11
12	13 Análise de currículos para a vaga de Conselheiro de Educação para a escola europeia	14 Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e validação. Análise de currículos para a	15 Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.	16 Preparação dos questionários para a avaliação das escolas. Análise de currículos para a	17	18

	de Alicante.	vaga de Conselheiro de Educação para a escola europeia de Alicante.		vaga de professor do 1º ciclo do Ensino Básico numa escola europeia em Bruxelas.		
19	20 Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e validação. Registo em excel das pontuações obtidas pelos candidatos à vaga de professor do 1º ciclo do Ensino Básico numa escola europeia em Bruxelas Continuação da descrição das	21 Registo em excel das pontuações obtidas pelos candidatos à vaga de professor do 1º ciclo do Ensino Básico numa escola europeia em Bruxelas Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.	22 Greve geral: trabalho desenvolvido em casa	23 Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e validação. Registo em excel das pontuações obtidas pelos candidatos à vaga de professor do 1º ciclo do Ensino Básico numa escola europeia em Bruxelas	24	25

	atividades do estágio.					
26	<p>27</p> <p>Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e validação.</p> <p>Registo em excel das pontuações obtidas pelos candidatos à vaga de professor do 1º ciclo do Ensino Básico numa escola europeia em Bruxelas</p> <p>Análise das respostas abertas dos</p>	<p>28</p> <p>Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e validação.</p> <p>Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.</p>	<p>29</p> <p>Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e validação.</p>	<p>30</p> <p>Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e validação.</p> <p>Análise de currículos para a vaga de professor do 1º ciclo do Ensino Básico numa escola europeia em Bruxelas – finalização do processo.</p>	31	

	questionários de satisfação.					
--	------------------------------	--	--	--	--	--

abril 2012

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
						1
2 Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e	3 Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.	4 Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.	5	6	7	8

validação.	Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.	Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.				
9	10 Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.	11 Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação. Sessão de avaliação externa para os coordenadores do processo.	12 Preparação dos questionários para a avaliação das escolas. Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.	13 Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.	14	15

<p>16</p> <p>Preparação dos questionários para a avaliação das escolas.</p> <p>Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.</p> <p>Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e validação.</p>	<p>17</p> <p>Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.</p> <p>Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e validação.</p>	<p>18</p> <p>Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.</p> <p>Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e validação.</p>	<p>19</p> <p>Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.</p> <p>Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e validação.</p>	<p>20</p>	<p>21</p>	<p>22</p>
<p>23</p> <p>Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.</p> <p>Leitura ótica dos</p>	<p>24</p> <p>Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e validação.</p>	<p>25</p>	<p>26</p>	<p>27</p>	<p>28</p>	<p>29</p>

questionários: digitalização, classificação e validação.	Entrevista a duas candidatas para a vaga de Conselheiro de Educação na Escola Europeia de Alicante.					
30						

maio 2012

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
	1	2 Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e validação.	3 Leitura ótica dos questionários: digitalização, classificação e validação. Preparação da visita do Dr. H às Escolas Europeias de Bruxelas e do	4 Preparação da visita do Dr. H às Escolas Europeias de Bruxelas e do Luxemburgo.	5	6

			Luxemburgo.			
7	8	9	10	11	12	13
	<p>Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.</p> <p>Preparação da visita do Dr. H às Escolas Europeias de Bruxelas e do Luxemburgo.</p>	<p>Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.</p> <p>Preparação da visita do Dr. H às Escolas Europeias de Bruxelas e do Luxemburgo.</p>	<p>Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.</p> <p>Categorização das respostas obtidas num inquérito por questionário relacionado com a atividade da monitorização da ação educativa.</p>	<p>Preparação da visita do Dr. H às Escolas Europeias de Bruxelas e do Luxemburgo.</p> <p>Categorização das respostas obtidas num inquérito por questionário relacionado com a atividade da <i>monitorização da ação educativa.</i></p>		

14	15 Sessão de formação sobre a nova atividade desenvolvida pela IGEC: <i>Monitorização da ação educativa.</i>	16	17	18	19	20
21 Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.	22 Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.	23 Reunião com a Dr. ^a L para fazer um ponto de situação sobre o projeto de investigação. Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.	24 Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.	25 Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.	26	27

<p>28</p> <p>Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.</p>	<p>29</p> <p>Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.</p> <p>Análise crítica dos questionários de satisfação</p>	<p>30</p> <p>Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.</p>	<p>31</p>	<p>1 (junho)</p> <p>Análise das respostas abertas dos questionários de satisfação.</p> <p>Último dia de estágio</p>		
---	--	---	-----------	---	--	--

Anexo 4: Obras realizadas no âmbito da avaliação de escolas

Título da obra	Autor	Ano/Local	Tipo de obra ou documento	Palavras-chave
Avaliação externa das escolas: teorias e modelos.	PACHECO, José Augusto.	2010 Universidade do Minho.	Resumo da conferência realizada no Seminário “Avaliação Externa das escolas: modelos, práticas e impacto”.	Avaliação externa/ Modelos de avaliação.
A autoavaliação das escolas no sistema educativo português: do discurso legal aos sentidos dos processos em curso.	LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa.	2010	ELO: revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, nº 17, pp.59-70.	Não definido.
Um olhar sobre a avaliação externa das escolas. A auto regulação e a liderança em algumas escolas do Algarve.	QUINTAS, H; GONÇALVES, J.A.	2009	Actas do X Congresso da SPCE.	Não definido.
Avaliação externa,	TERRASÊCA, Manuela;	2009	Resumo de Comunicação	Não definido.

avaliação interna e autoavaliação: as implicações de distintos princípios e processos avaliativos.	COELHO, Carina.	X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.	em Conferência Nacional.	
Avaliação de escolas: diálogo entre a prestação de contas e autonomia implicada.	TERRASÊCA, Manuela; COELHO, Carina.	2009 X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.	Resumo de Comunicação em Conferência Nacional.	Não definido.
A avaliação externa, o novo regime jurídico de administração e gestão e a liderança nas escolas.	COIMBRA, Maria Cristina.	2008	Resumo da comunicação do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar.	Não definido.
Os resultados escolares e a avaliação de desempenho: avaliar para mudar ou mudar para avaliar.	ALVES, Maria Palmira Carlos; CORREIA, Serafim Manuel Teixeira.	2008	Resumo da comunicação do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar.	Não definido.
Avaliação interna integrada dos agrupamentos e escolas secundárias do concelho da Maia.	ROMÃO, Paula.	2008	Resumo da comunicação do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar.	Não definido.

Avaliação externa das escolas em Portugal. In Portugal, Inspeção-Geral da Educação. As escolas face a novos desafios.	AZEVEDO, J-M.	2008 Lisboa.	Comunicação de uma conferência.	Não definido.
Avaliação das escolas : modelos e processos - actas / Seminário Avaliação das Escolas...	Organização: Conselho Nacional de Educação (CNE) Direcção: Manuel I. Miguéns.	2007 Lisboa.	Actas: Seminários e Colóquios.	Avaliação das escolas / Estabelecimentos de ensino.
A autoavaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação.	SIMÕES, Graça.	2007	Revista: Ciências da Educação, nº 4.	Políticas Públicas de Educação/ Auto – Avaliação das Escolas/ Regulação/ Lógicas de Acção.
Autoavaliação da escola : um meio de inovação e de aprendizagem.	CORREIA, Serafim Manuel Teixeira.	2006 Lisboa.	Revista: Investigar em educação, N°5.	Avaliação escolar / Autoavaliação / Autonomia das escolas / Política educativa.
Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola	LIBÓRIO, Helena e COSTA, Jorge Adelino.	2004	Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [Rio de	Não definido.

– uma abordagem neo-institucional a propósito de um programa de avaliação externa.			janeiro], nº 43, volume 12, 696-710.	
Autoavaliação de escolas : pensar e praticar.	ALAIZ, Vítor.	2003 Porto.	Livro.	Não definido.
A autoavaliação: uma âncora dos processos de mudança centrados na escola. Um estudo de caso nos cinco projectos da região centro do Programa BE/BP.	NETO, Ana Maria.	2002 Universidade de Aveiro.	Livro: Avaliação de Organizações Educativas.	Não definido.
Avaliação das escolas : consensos e divergências.	Organização: AZEVEDO, Joaquim.	2002 Porto	Livro.	Não definido.
O papel da autoavaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos In J.	MEURET, D.	2002 Universidade de Aveiro.	Livro.	Não definido.

A. Costa, A. Neto - Mendes & A. Ventura (org.). Avaliação de Organizações Educativas.				
Avaliação integrada das escolas: reflexão em torno das opiniões dos intervenientes.	COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre.	2002 Universidade de Aveiro.	Livro: Avaliação de Organizações Educativas de J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Organização).	Não definido.
Programa de Avaliação Integrada das Escolas: A Opinião dos Gestores Escolares face à Intervenção das Equipas Inspectivas.	COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre.	2001 Universidade do Minho.	Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia.	Não definido.

Anexo 5: Projetos realizados no âmbito da Avaliação de Escolas

Nome	Descrição do projecto	Coordenador (es)	Investigador (es)	Ano/ Local	Hiperligação
PAR: Projecto de Avaliação em Rede.	“O Projecto de Avaliação em Rede (PAR) nasceu com a finalidade de habilitar as escolas a desenvolver dispositivos de autoavaliação, úteis ao desenvolvimento da construção de uma escola de qualidade. Assente numa lógica que habilite os actores das escolas a fazer o que deve ser feito, em vez de lhes dizer o que devem fazer, o PAR é constituído por uma rede de escolas / agrupamentos de escolas que se assumem como uma comunidade de aprendentes que desenvolvem e partilham experiências no âmbito da Autoavaliação de Escola”.	ALVES, Maria Palmira; CORREIA, Serafim.	MARTINS, Adelina; RIBEIRO, Emília; FREITAS, Maria João; REIS, Paulo.	----- A realizar nas escolas.	20
Impacto e Efeitos da Avaliação	Não disponível.	PACHECO, José Augusto.	LEITE, Carlinda; BARREIRA, Carlos	2012/ 2014	21

²⁰ <http://sites.google.com/site/projedaavaliacaoemrede/>

²¹ <http://webs.ie.uminho.pt/avaliacaoexternaescolas/projeto.htm>

<p>Externa nas Escolas do Ensino não Superior.</p>			<p>Barreira; RODRIGUES, Pedro; FIALHO, Isabel; GONÇALVES, Fernando.</p>		
<p>Sucesso escolar e perfis organizacionais. Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa.</p>	<p>“O estudo visa estabelecer uma relação analítica entre políticas de ensino educação - formação, os modelos organizacionais das escolas, os tipos de liderança e o sucesso/insucesso escolar, realizando uma análise dos contextos institucionais e organizacionais nos ensinos básico e secundário e ponderando o seu impacto nos resultados das escolas (em particular em termos de níveis de sucesso/insucesso escolar). Contempla também a análise do abandono escolar, quer entendendo-o como uma forma de insucesso escolar (ainda que com contornos distintos), quer atendendo aos mecanismos accionados pelas escolas no sentido de o ultrapassar, nomeadamente pelo reencaminhamento dos alunos para vias alternativas de ensino aprendizagem”.</p>	<p>VELOSO, Luísa.</p>	<p>VELOSO, Luísa; ABRANTES, Pedro; MARTINS, Susana da Cruz; CRAVEIRO, Daniela; CAXEIRINHO, Telma; RUFINO, Isabel.</p>	<p>2009/2010</p> <p>Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE).</p>	<p>22</p>

²² http://www.fct.pt/apoios/projectos/consulta/vglobal_projecto?idProjecto=83498&idElemConcurso=1900

<p>Auto – Avaliação em agrupamentos: relação com a qualidade e melhoria da educação.</p>	<p>“Pretende-se com este projecto produzir conhecimento ao nível da avaliação em educação, especificamente no que respeita à auto – avaliação em Agrupamentos de Escolas, numa perspectiva de melhoria da qualidade do ensino, das escolas e da educação”.</p>	<p>TERRASÊCA, Maria Manuela Martins Alves.</p>	<p>CARAMELO, João Carlos Pereira; MATOS, Manuel dos Santos e; TORMENTA, José Rafael Brito; ROCHA, Rosália Cândida Marinho; PAULINO, Maria da Conceição Dias de Castro Paupério; SOUSA, Anabela de Barros Pinto; MOURÃO, Susana Cláudia Ribeiro Correia; PAULINO, José Abílio Neto da Silva; COELHO, Carina Luísa Moreira.</p>	<p>2007/2010 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.</p>	<p>23</p>
<p>Projecto Know & Pol.</p>	<p>“A mudança do papel do conhecimento na política é a questão – chave do projecto de</p>	<p>Projecto financiado pela União Europeia.</p>	<p>O projecto foi realizado por 12</p>	<p>2006/ 2011</p>	<p>24</p>

²³ <http://www.fpce.up.pt/ciie/autoavaliacao.htm>

²⁴ <http://www.knowandpol.eu/>

	pesquisa”.		equipas de investigação de 8 países distribuídas pelos sectores da saúde e da educação.		
Avaliação das escolas Portuguesas através da Data Envelopment Analysis.	Não disponível.	PORTELA, Maria da Conceição Andrade Silva.	CAMANHO, Ana Maria Cunha Ribeiro dos Santos. MARTINS, Carla Sofia Carvalho.	2004 Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa.	25
Projecto ESSE (Effective School Self-Evaluation).	“ (...) reflexão sobre o papel das inspecções no contexto da autonomia das escolas e sobre o modo de estabelecer o equilíbrio entre a autonomia profissional, as modalidades de apoio externo às escolas e a pressão para que sejam criadas condições que possibilitem aos alunos as melhores	Conferência Internacional das Inspeções de Educação (SICI).	Não disponível.	2001/2003	26

²⁵ <http://www.porto.ucp.pt/feg/docentes/csilva/projecto.htm>

²⁶ <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/ESSE-Apresentação.pdf>
http://www.xplora.org/ww/en/pub/sici/projects/effective_school_self_evaluati.htm

	experiências de aprendizagem.				
Conhecimento, Aprendizagens e Avaliação em Contextos Curriculares.	<p>“O projecto <i>Conhecimento, Aprendizagens e Avaliação em Contextos Curriculares</i> insere-se numa perspectiva crítica do estudo conceptual e metodológico do currículo (Goodson, 1994), com referências para os eixos da sua discussão contemporânea em torno das práticas que o legitimam política e socialmente nos diferentes níveis. O que se ensina, aprende e avalia constitui o objecto de estudo através da análise de autores fundamentais no campo dos Estudos Curriculares, e da adopção de metodologias, preferencialmente qualitativas (Tobin & Kincheloe, 2006), que permitam a articulação da organização política do currículo com as suas práticas de realização e avaliação.”</p>	PACHECO, José Augusto.	-----	----- Universidade do Minho.	27

²⁷ <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/investigacao.html>

Anexo 6: Seminários, Conferências, Simpósios e Encontros realizados no âmbito da Avaliação de Escolas

Nome	Designação	Descrição	Intervenientes/Organizadores	Ano/ Local	Hiperligação
Avaliação Externa das Escolas: que futuro?	Seminário	Não disponível.	PACHECO, José Augusto; AFONSO, Almerindo Janela; ALMIDA, Valdemar Castro de.	2011 Universidade do Minho.	28
Autoavaliação das escolas: Porquê, para quê, como operacionalizar.	Colóquio.	Não disponível.	LIBÓRIO, Helena; MARTA, Carlos; VALENTE, Júlio; CARVALHO, Rosa; MACHADO, Eusébio André da Costa; CRUZ, Isabel Maria Azevedo F; SILVA, António Joaquim Abreu da; MARTINS, José Maria Mendes Ferreira; ELIAS, Fernando Paulo Mateus; PEREIRA, Paulo Manuel de Matos; SILVA, Fátima Conceição Tavares Braga da;	2011 Tondela.	29

²⁸ <http://webs.ie.uminho.pt/avaliacaoexternaescolas/>

²⁹ <http://www.cfaeplanaltobeirao.uphero.com/Documentos/Coloquioinfo.pdf>

			BRITO, Maria Cândida Marques de.		
Práticas de Avaliação de Desempenho.	Seminário. 5º Encontro temático: PAR – Projecto de Avaliação em Rede.	Não disponível.	COSTA, NILZA, MACHADO, Eusébio André; PESSOA, Teresa; LIMA, Maria de Jesus; AGUIAR, José Lúcio; BARREIRA, Carlos; BATISTA, Emídio; VIANA, Miguel; LOPES, Ângela; KELLEN, Manuela; POUSADA, Adélia; MONTEIRO, Vítor; CORREIA, Serafim; FREITAS, Maria João; VIANA, Maria dos Anjos; PENHA, Ana Margarida; MAMEDE, Antonieta; ALONSO, Luísa; GUEDES, Ana; PINTO, Carmo; LAPO, Maria João; TRINDADE, Paula; MORGADO, José Carlos; MACHADO, Joaquim.	2011 Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.	30
<i>A avaliação das escolas: um caminho para a qualidade</i>	Seminário. XIV Edição dos Encontros de Basto e	Não disponível.	ALVES, Palmira; CORREIA, Serafim; TRINDADE, Rui; BRAGA, Fátima; COSTA, Jorge Adelino; FORMOSINHO, João; ILÍDIO, Fernando; MARTINS,	2011 Escola Profissional de Fermil.	31

³⁰ <http://sites.google.com/site/parencontrostematicos/programa-1>

³¹ <http://web.cfbasto.net/>

<i>educativa.</i>	Barroso.		Rosa; FIGARI, Gérard; GUERREIRO, Hélder; MACHADO, Joaquim; ALMEIDA, Albino; TEIXEIRA, Luísa; MACHADO, Eusébio André; KELLEN, Manuela; RIBEIRO, Maria Emília; BAPTISTA, Emídio; VIANA, Miguel; FERREIRA, Maria José; PACHECO, José Augusto; SILVA, António; PERES, Paula Leal Américo.	Celorico de Basto.	
1º ciclo de seminários de aprofundamento em Administração e Organização escolar: liderança, supervisão e avaliação. Auto – Avaliação das Escolas.	Seminário.	Não disponível.	ALVES, José Matias; GUERRA, Miguel; PINTO, Ana; DIAS, Carla; RICARDO, Maria; ALAÍZ, Vítor; AMADO, Lúcia; MORAIS, António; CARVALHO, Gabriela; AZEVEDO, José Maria; VEIGA, João.	2011 Campos da Foz.	32
	Seminário	Não disponível.		2010	33

³² http://www.porto.ucp.pt/site/resources/documents/FEP/noticias/1_Ciclo_Seminarios/Programa_detalhado_Seminario.pdf

<p>Seminário Nacional Mais Sucesso: Projecto Fénix</p>			<p>VENTURA, Alexandre; Azevedo, Joaquim; VERDASCA, José; MOREIRA, Luísa; MARQUES, Alexandra; CARNEIRO, Roberto; ALVES, José; AZEVEDO, Joaquim; VIDEIRA, Ana; CASTRO, António; SOUSA, Júlio; MARTINS, Maria; RODRIGUES, Mário; LEITE, António; SILVA, Marcelina; GONÇALVES, Maria; COUTINHO, Maria; FERREIRA, Ricardo; PINHEIRO, Carina; PAVÃO, Carla; SIMÕES, João; ALVES, José; SANTOS, Acácio; BARREIRA, Eugénio; MOREIRA, Luísa; AZEVEDO, Joaquim; ALÇADA, Isabel</p>	<p>Faculdade de Educação e Psicologia Lisboa</p>	
<p>Escolas, um olhar a partir da Avaliação Externa.</p>	<p>Seminário</p>	<p>“ (...) vão ser apresentados os resultados de uma investigação centrada nos contextos institucionais das escolas do ensino</p>	<p>VELOSO, Luísa; QUINTAS, Helena; VITORINO, Teresa; ABRANTES, Pedro, MARTINS, Susana, CAIXEIRINHO, Telma;</p>	<p>2010 Faro (27/10/2010)</p>	<p>34</p>

³³ <http://campoaberto.files.wordpress.com/2010/06/programa-seminario-fenix-de-15-de-julho.pdf>

³⁴ http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/Programa_Seminario_Escolas.pdf
<http://formacoesnoalgarve-fcontinua.blogspot.com/2010/10/seminario-escolas-um-olhar-partir-da.html>

		<p>básico e secundário nas regiões do Algarve, Alentejo e Lisboa e Vale do Tejo. Far-se-á uma análise crítica com base nos relatórios de avaliação externa realizados pela Inspeção Geral da Educação, em que se aborda a relação entre as políticas educativas, os modelos de organização, os perfis de liderança e o sucesso escolar. Todas as comunicações vão ser comentadas por peritos da área da Educação e acompanhadas por testemunhos de directores de escolas que viveram o processo de avaliação. Como se enquadram as medidas políticas com impacto directo na organização escolar? Como se distinguem as organizações escolares? De que forma as escolas valorizam as aprendizagens e os resultados escolares? Que modelos de liderança caracterizam as escolas portuguesas?”.</p>	<p>CRAVEIRO, Daniela; ALBERTO, José.</p>	<p>Évora (5/11/2010) Lisboa (9/11/2010)</p>	
<p>O Programa AVES e a Avaliação Externa</p>	<p>Seminário</p>	<p>“A iniciativa realiza-se no âmbito</p>	<p>AZEVEDO, Joaquim; FONSECA, António; PORTELA, Conceição;</p>	<p>2010</p>	<p>35</p>

³⁵ <http://www.fmleao.pt/index.php?id=8> <https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/not%C3%ADcias/241/Ver%20Not%C3%ADcia?dDocName=002706&dID=14885>

de Escolas.		do décimo aniversário do programa AVES, visando efectuar um balanço do contributo do programa para o desenvolvimento da autoavaliação das escolas, bem como uma reflexão sobre a aplicação e o futuro da avaliação externa”.	ALVES, José Matias; ALAIZ, Vítor; MELO, Rodrigo Queiroz; RAMALHO, Glória; TIANA, Alejandro; AZEVEDO, José Maria.	Universidade Católica Portuguesa.	
Seminário EDUORG Escolas.	Seminário	“O estudo visa estabelecer uma relação analítica entre políticas de ensino – educação - formação, os modelos organizacionais das escolas, os tipos de liderança e o sucesso/insucesso escolar, realizando uma análise dos contextos institucionais e organizacionais nos ensinos básico e secundário e ponderando o seu impacto nos resultados das escolas (em particular em termos de níveis de sucesso/insucesso escolar). Contempla também a análise do abandono escolar, quer entendendo-o como uma forma de insucesso escolar (ainda que com contornos	VELOSO, Luísa; ABRANTES, Pedro; MARTINS, Susana da Cruz; CRAVEIRO, Daniela; CAIXEIRINHO, Telma; RUFINO, Isabel.	2010 ISCTE.	36

³⁶ http://www.barafunda.net/detalhes_noticia.asp?IDnoticia=93

		distintos), quer atendendo aos mecanismos accionados pelas escolas no sentido de o ultrapassar, nomeadamente pelo reencaminhamento dos alunos para vias alternativas de ensino - aprendizagem.			
Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto.	Seminário.	Não disponível.	PACHECO, José Augusto; AFONSO, Almerindo Janela; LIMA, Licínio; TORRES, Leonor; LEITE, Carlinda; ALVES, Maria Palmira; FERREIRA, José Brites; AZEVEDO, José Maria; RODRIGUES, Pedro.	2010 Universidade do Minho.	37
Escola Pública – Olhar-se ao Espelho: Reflexividade – Avaliação – Decisão.	Colóquio.	Debate público sobre a educação nacional e internacional.	TORRECILLA, Javier Murillo; TRINDADE, Rui; FERNANDES, José Carlos; FERREIRA, Fernando Ilídio; FERNANDES, Luís Henrique; GRÁCIO, Anabela; LEITE, Carlinda; AFONSO, Almerindo Janela; AZEVEDO, José Maria; PACHECO, José Augusto, TOMÁS, Catarina; SANTOS,	2010 Ponte de Lima.	38

³⁷ http://www.ige.min-edu.pt/upload/Eventos/Seminario_Avaliacao_Externa_13_07_010.pdf

³⁸ <http://www.ie.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~/Modules/UMEventos/EventoView.ascx&ItemID=2786&Mid=19&lang=pt-PT&pageid=13&tabid=9>

			Álvaro Almeida dos.		
2º Colóquio sobre avaliação de escolas.	Colóquio.	Não disponível.	COSTA, Jorge Adelino; SERPA, Margarida; CHAVARRIA, Xavier; PALOS, Ana Cristina; ROLDÃO, Maria do Céu; ESTEVÃO, Deolinda; AZEVEDO, Catarina; PINTO, Margarida; PINHEIRO, Ana; MELO, Rodrigo Queiroz e; ARROZ, Ana Moura; SOUSA, Francisco; REIS, Sofia.	2010 Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.	39
2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação.	Congresso.	Não disponível.	ALVES, Maria Palmira; MORGADO, José Carlos; PILLOTTO, Sílvia Sell; SILVA, Ana Maria; SILVA, Bento Duarte da; MACHADO, Eusébio André; POSSAMAI, Fabíola; GUIMARÃES, Fernando; OLIVEIRA, Lia Raquel; REIS, Paulo; CORREIA, Serafim;	2010 Universidade do Minho.	40

³⁹ <http://www.auniao.com/noticias/ver.php?id=21385>

⁴⁰ <http://sites.google.com/site/2congressoaval/>

			OLIVEIRA, Therezinha Maria.		
Projecto ARQME: Encantos e desencantos da avaliação de escolas.	Seminário III Seminário Internacional	Não disponível	BERGER, Guy; TERRASÊCA, Manuela; FUGUET, Juan; AFONSO, Natércio; COSTA, Estela; AFONSO, Almerindo; CANÁRIO, Rui; CASTRO, São; ARAÚJO, Helena; TORMENTA, Rafael; SOUSA, Anabela; CAMELO, João	2010 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.	41
Autoavaliação de escolas: perspetivas metodológicas	Seminário II Seminário Internacional	“O Seminário Internacional Autoavaliação de Escolas: Perspetivas Metodológicas, é o segundo de três encontros que visam o debate e a divulgação dos fundamentos, desenvolvimentos e conclusões do Projeto “autoavaliação em agrupamentos: relação com qualidade e melhoria da educação” (ARQME)”.	LEITE, António; LEITE, Carlinda; CORREIA, José; TERRASÊCA, Manuela; CRUZ, Manuel; SOUSA, Anabela; Tormenta; Rafael; AZEVEDO, José; Rodrigues, Delfina; CAMPOS, Bárto;lo; MATOS, Manuel; BARROSO, João;	2010 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.	42

41 <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/eventos/seminario03/PosterIIISemAROME.pdf>

42 <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/eventos/seminario02/DesdobreIIISemAROME.pdf>

Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo.	Seminário.	Não disponível.	Conselho Nacional de Educação (CNE).	2010 LISBOA	43
Avaliação de Escola: um percurso IMPAR.	Seminário. 4º Encontro temático: PAR – Projecto de Avaliação em Rede.	Não disponível.	SILVA, Bento Duarte da; PACHECO, José Augusto; ALVES, Maria Palmira; CORREIA, Serafim; ABREU, Diana; FERNANDES, Conceição do Sameiro; VALENTE, Luís; VIANA, Isabel; FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; BARREIRA, Carlos.	2010 Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.	44
Um olhar sobre a Avaliação Externa das Escolas. A	Congresso Investigar,	“Em conjunto, Direcção da SPCE e Comissão Organizadora, decidiram que as temáticas do Congresso se	FERREIRA, Henrique; BERGANO, Sofia; SANTOS, Graça; LIMA, Carla; ALVES, Francisco;	2009	45

⁴³ http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=250:e-cne-especial-avaliacao-das-escolas&catid=43&Itemid=102&lang=pt

⁴⁴ <http://sites.google.com/site/parencontrostematicos/4-encontro-tematico>

⁴⁵ http://portal2.ipb.pt/pls/portal/docs/PAGE/ESE/ESE_EVENTOS/ESE_XCONGRESSOCE/LIVRO_GUIA_15_04.PDF

Liderança em algumas escolas do Algarve.	Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso.	deveriam dirigir a domínios atuais da agenda político-educacional, atravessados pelo múnus fundamental da SPCE, a investigação. Assim, foram eleitos os temas da AVALIAÇÃO, da FORMAÇÃO PROFISSIONAL e da DESCENTRALIZAÇÃO da ADMINISTRAÇÃO da EDUCAÇÃO, deixando, no entanto, espaço para todas as outras temáticas.”		Bragança.	
Contributos para a auto – avaliação das escolas.	Seminário.	Não disponível.	PEDREIRA, Jorge; AZEVEDO, José Maria; CARIOCA, Vito José de Jesus; PACHECO, Joaquim; QUINTAS, Helena; GONÇALVES; José Alberto; CONCEIÇÃO, Célio; MONTEIRO, Rute; VITORINO, Teresa; ALEXANDRE, Eulália; SALOIO, António; OLIVEIRA, Maria Luísa.	2009 Universidade do Algarve.	46
Avaliação das Escolas: Auto -	Seminário.	“Apresentação do trabalho realizado e reflexão sobre o	RIBEIRO, Isabel. AZEVEDO, José Maria; CLÍMACO, Maria do	2009	47

⁴⁶ http://www.ige.min-edu.pt/upload%5COutros/AE_Seminario_PROGRAMA_8_Julho_DRAlg.pdf

⁴⁷ http://gep.ist.utl.pt/files/Formacao_Seminarios/2009/aval_escolas_06_09.pdf

Avaliação e Avaliação Externa.		processo de avaliação externa das escolas públicas, iniciado em 2006 pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas e prosseguido, a partir do ano lectivo de 2006-2007, pela IGE. Divulgação de Boas Práticas no domínio da Auto - Avaliação das escolas.”	Carmo; PEDROSA, Júlio; MATOS, José Pinto dos; ALEXANDRE, Eulália Ramos; CASTRO, Antónia Vidal de; OLIVEIRA, Pedro Guedes de; AFONSO, Almerindo Janela; FIALHO, Isabel; AFONSO, Natércio; DUARTE, Maria Leonor; PEREIRA, Jorge; RODRIGUES, Maria de Lurdes.	Centro de Congressos da FIL.	
Avaliação Externa, Avaliação Interna e Autoavaliação: Implicações de distintos princípios e processos avaliativos.	Congresso. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação X Congresso.	Não disponível.	TERRASÊCA, Manuela; COELHO, Carina.	2009	48
Autonomia Curricular e Avaliação de Escola.	Seminário. 1º Encontro temático: PAR – Projecto de	Não disponível.	SILVA, Bento Duarte da; PACHECO, José Augusto; ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Joaquim; MORGADO, José Carlos; CORREIA, Serafim; MACHADO,	2009 Instituto de Educação e Psicologia.	49

⁴⁸ <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/X%20Congresso%20SPCE,%20Terraseca%20e%20Coelho.pdf>

⁴⁹ <http://sites.google.com/site/parencontrostematicos/1-o-encontro-tematico>

	Avaliação em Rede.		Eusébio André;	Universidade do Minho.	
Abordagens Quantitativas e Qualitativas em Avaliação.	Seminário. 2º Encontro temático: PAR – Projecto de Avaliação em Rede.	Não disponível.	FERNANDES, José António; MACHADO, Eusébio André; GONÇALVES, Fernando; MORGADO, José Carlos; MIRANDA, Ângela; PADRÃO, António; MARTINS, Maria Adelina; FERREIRA, Maria José, CORREIA, Serafim; ALVES, Maria palmira; MACHADO, Joaquim.	2009 Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.	50
Instrumentos de Apoio ao Desenvolvimento da Auto – Avaliação de Escola.	Seminário. 3º Encontro temático: PAR – Projecto de Avaliação em Rede.	Não disponível.	ALVES, Maria Palmira; CORREIA, Serafim; BOTELHO, Lúcio.	2009 Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.	51
Aplicação prática	Seminário.	“Divulgar Boas Práticas e	GUERREIRO, Hélder; MELO;	2009	52

⁵⁰ <http://sites.google.com/site/parencontrostematicos/2-encontro-tematico>

⁵¹ <http://sites.google.com/site/parencontrostematicos/3-encontro-tematico>

⁵² <http://www.dren.min-edu.pt/index.php?controller=noticias&action=detail&id=497>

<p>de sistemas de gestão e de modelos de avaliação da qualidade em instituições de ensino básico e secundário.</p>	<p>Comissão Sectorial para a Educação e Formação (CS11).</p>	<p>Experiências da aplicação de sistemas de gestão e de modelos de avaliação da qualidade em instituições do ensino básico e secundário.”</p>	<p>Rodrigo Queiroz e; LEMOS, Valter; AZEVEDO; José Maria; SANTOS, Jorge Marques dos; GUIMARAES, Teresa.</p>	<p>Caparica.</p>	
<p>Investigar, Avaliar, Descentralizar.</p>	<p>Congresso. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>FERREIRA, Henrique da Costa; LIMA, Carla Isabel Pedroso; ALVES, Francisco Cordeiro; SANTOS, Graça Margarida; BERGANO, Sofia Marisa; AZEVEDO, José Maria; PACHECO, José Augusto; TEIXEIRA, João Sobrinho; MARTINS, Maria da Conceição; BARROSO, João; ESTRELA, Albano; GUERRA, Miguel Ángel Santos; AFONSO, Almerindo Janela; SANTOS, Álvaro; BAPTISTA, Isabel; ALAÍZ, Vitor; COSTA, Jorge Adelino; AGUIAR, Márcia Ângela; MUNDINA, Júlia Boronat; MOREIRA, António Flávio Barbosa; LEITE, Carlinda;</p>	<p>2009 Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico. Bragança.</p>	<p>53</p>

⁵³ http://portal2.ipb.pt/pls/portal/docs/PAGE/ESE/ESE_EVENTOS/ESE_XCONGRESSOCE/LIVRO_GUIA_15_04.PDF

			CAPUCHA, Luís; MADELINO, Luís; ANTUNES, Fátima; AZEVEDO, Joaquim; NUNES, Jorge; MALTEZ, José Veiga; PIMENTEL, Artur; FERNANDES, António Sousa; REIMÃO, Maria; MIGUÉNS, Manuel; TEIXEIRA, João Sobrinho; FERREIRA, Henrique Costa.		
Avaliação e Boa Governação - Modelos e Práticas.	Seminário. Observatório do QREN.	Não disponível.	MARTINS, José; SAUNDERS, Murray; FEIO, Paulo; TORRES, Maria; CAUPERS, João; PROENÇA, Manuela; AZEVEDO, Maria; COSTA, Sílvio; SCHIEFER, Ulrich; BERNARDO, Joaquim.	2009 Centro de Congressos de Lisboa.	54
Avaliação de Escolas: que perfil de professor?	Simpósio. V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar Trabalho Docente e	Não disponível.	SOUSA, Anabela; TERRASÊCA, Manuela.	2008 Universidade de Aveiro.	55

⁵⁴ http://www.observatorio.pt/item1.php?lang=0&id_channel=14&id_page=554

⁵⁵ <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/Avaliacao%20das%20escolas%20-%20que%20perfil%20de%20professor.pdf>

	Organizações Educativas.				
Professores de qualidade em escolas de qualidade.	Conferência Nacional da Federação Nacional de Educação (FNE)	“ (...) debater-se-ão perspectivas diversas sobre a qualidade, quer dos docentes, quer das escolas, procurando-se desta forma definir contributos relevantes para a acção reivindicativa que nos cabe desenvolver, em nome dos docentes portugueses, e para lhes serem asseguradas condições de respeito e de valorização do seu papel social”.	NUNES, José Ricardo; SILVA, João Dias da; AZEVEDO, José Maria, FERNANDES, Domingos; CASTRO, Linhares de; FREITAS, Jaime; VIDAL, Eva; BRAGANÇA, Maria Arminda.	2008 Coimbra.	56
Autoavaliação de escolas: motivos e sentidos.	Seminário. I Seminário Internacional.	Não disponível	MOREIRA, Margarida; LEITE, Carlinda; CORREIA, José TERRASÊCA, Manuela; PAULINO, José; PAULINO, Conceição; SOUSA, Anabela; MATOS, Manuel; BOLÍVAR, António; KRUPPA, Sónia; TORMENTA, Rafael.	2008 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto	57

⁵⁶ <http://www.fne.pt/content/item/show/id/2554>

⁵⁷ <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/Poster%20I%20Seminario%20Internacional.pdf>

VII Encontro Internacional de Inovação Educacional.	Encontro.	“ (...) pretendem ser um espaço de partilha de práticas e de investigação, no âmbito da inovação educacional, permitindo o enriquecimento mútuo de investigadores, profissionais da educação, da formação, da educação para a saúde e da intervenção comunitária”.	ARQUEIRO, Ana; COELHO, Carina; TORMENTA, Rafael; SOUSA, Anabela; TERRASÊCA, Manuela.	2008 Departamento de Ciências da Educação. Universidade dos Açores.	58
III SEMINÁRIO PARA A EDUCAÇÃO	Seminário III Seminário para a Educação	“Os três painéis temáticos irão abordar o Estatuto do Aluno, a avaliação externa das escolas básicas e a avaliação dos professores.”	ALMEIDA, Albino; Gaspar Vaz; ALCOBAÇA, Inês; SILVA, Rolando; MONTEIRO, Carlos; AZEVEDO, José; OLIVEIRA, Henriqueta; PARENTE, Maria; SANTOS, Álvaro; ALVES, Joaquim; VIDEIRA, João.	2008 Centro de Estudos Superiores da Universidade de Coimbra - Alcobaca	59
As escolas face a novos desafios	Conferência	Os objectivos da conferência passam por “Identificar os desafios	RODRIGUES, Maria; RICHONNIER, Michel; GLATTER,	2007 Parque das	60 61

⁵⁸ <http://desertosedesertificacao.blogspot.com/2008/03/vii-encontro-internacional-de-inovao.html>

⁵⁹ <http://www.tintafresca.net/News/newsdetail.aspx?news=ecec4728-1bc0-4ce3-b7c1-0c4b69ad5fd9&edition=87>

⁶⁰ http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Conf_NovDesaf_Programa_PT.pdf

		<p>nucleares que as escolas hoje enfrentam, no âmbito dos objetivos da Estratégia de Lisboa e do correspondente Programa "Educação e Formação 2010"; Examinar, com base na análise de políticas e práticas existentes no domínio, o papel dos processos de reforço de poderes e de desenvolvimento organizacional das escolas, bem como dos sistemas de transparência, responsabilização e prestação de contas; Analisar os resultados da consulta pública relativa à Comunicação da Comissão Europeia sobre a Modernização das Escolas e contribuir para a sistematização das principais mensagens e recomendações a incluir na versão final da proposta legislativa”</p>	<p>Ron; DELHAXHE, Peter; BOLÍVAR, António; SÄÄVALÄ, Tapio; AZEVEDO, José; RIJCKE, Ferry; BARROSO, João; POKORNY, Adam; PEDREIRA, Jorge.</p>	<p>Nações - Lisboa</p>	
--	--	--	---	------------------------	--

⁶¹ http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=3113

<p>Avaliação das Escolas (Projeto Europeu: "Bridges Across Boundaries" - Autoavaliação nas Escolas Europeias).</p>	<p>Seminário.</p>	<p>“Este seminário é uma realização conjunta do FPAE e da FPCE-UL no âmbito da sua participação no Projeto Europeu <i>Bridges Across Boundaries</i> sobre a Autoavaliação nas Escolas Europeias. O encontro inclui a apresentação/lançamento da edição portuguesa do livro <i>Self-evaluation in European Schools</i> da autoria de John MacBeath”.</p>	<p>AFONSO, Natércio; FORMOSINHO, João; CURADO, Ana Paula; BETTENCOURT, Beatriz; CLÍMACO, Maria do Carmo; VENTURA, Alexandre; COELHO, Eugénia; SILVEIRA, Teodolinda; MATOSO, Joana; MCBEATH, John.</p>	<p>2005 Universidade de Lisboa.</p>	<p>62</p>
---	-------------------	---	---	--	-----------

⁶² http://www2.fpce.ul.pt/org/fpae//documentos/folheto_seminario_auto_avaliacao.pdf

Anexo 7: Dissertações, Projetos e Relatórios de Estágio de Mestrado e Teses de Doutoramento realizados no âmbito da Avaliação de Escolas

Título da obra	Autor	Ano/Local	Tipo de obra ou documento	Palavras-chave
Autoavaliação da escola : regulação de conformidade e regulação de emancipação.	SIMÕES, Graça Maria Jegundo.	2011 Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.	Tese de Doutoramento.	Avaliação de escolas / Regulação.
Avaliação de Projectos Educativos de Escolas : um estudo comparativo (2005-2010).	AMIANO, Rosália Patrícia Costa.	2010 Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.	Relatório de Estágio de Mestrado.	Avaliação de projectos / Projecto educativo de escola.
O processo de avaliação externa e de acompanhamento das escolas no âmbito da inspeção-geral da educação: construção de um olhar a partir de uma experiência vivida.	PINTO, Daniela Filipa Ferreira.	2010 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.	Dissertação de Mestrado.	Não definido.

Autoavaliação : um estudo de caso numa escola secundária.	CURADO, Idália Maria Ferreira	2010 Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.	Dissertação de Mestrado.	Auto – Avaliação/ Avaliação de Escolas.
O impacto da avaliação externa numa escola da Marinha Portuguesa.	FRADE, Ana Sílvia Bernardo Vinhas.	2010 Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.	Dissertação de Mestrado.	Avaliação externa / Avaliação das escolas / Desenvolvimento organizacional – Portugal.
A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas em educação.	REBORDÃO, Maria Isabel Joaquim Paulino.	2010 Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.	Trabalho de Projecto de Mestrado.	Políticas educativas / Avaliação escolar / Qualidade escolar.
Estudo do impacto da avaliação externa das escolas intervencionadas pela Inspeção-Geral da Educação, Delegação Regional do Centro, em 2006-2007.	LOPES, Georgina Florbela Fernandes Dinis de Campos.	2010 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.	Dissertação de Mestrado	Avaliação externa/ escola/ Eficácia da escola.
Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas.	DUARTE, Maria Fernanda Lopes Ferreira.	2009 Universidade de Aveiro.	Tese de Mestrado.	Articulação/ Sequencialidade/ Gestão/ Agrupamentos/ Avaliação Externa.

Auto – Avaliação de uma Escola Básica 2º e 3º Ciclos: Aplicação do Modelo CAF.	MONTEIRO, Joaquim Manuel de Oliveira.	2009 Universidade de Aveiro.	Relatório de Projecto de Mestrado.	Qualidade/ Auto – Avaliação/ Avaliação de Desempenho/ Melhoria.
Avaliação Externa de Escolas. Quando um Agrupamento Pretende uma Escola de Qualidade...	GONÇALVES, Maria José Broeiro.	2009 Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa.	Tese de Mestrado.	Avaliação Externa/ Melhoria educacional/ Liderança escolar.
A Auto – Avaliação de Escolas em Portugal: Um Olhar através dos Relatórios da IGE.	LUÍS, Maria do Rosário Marques.	2009 Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.	Dissertação de Mestrado.	Não definido.
A autoavaliação das escolas : o olhar dos actores.	MOURÃO, Manuel Botelho.	2009 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.	Tese de Mestrado.	Administração educacional / Autonomia escolar / Avaliação interna.
Organização, Gestão e Avaliação das Escolas em Portugal.	TOMÉ, Joana Isabel Fernandes.	2009 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.	Relatório de estágio de Mestrado.	Administração educacional - Portugal / Gestão escolar - Portugal / Avaliação externa.

Dispositivo de autoavaliação de escola: influência no desenvolvimento curricular. Entre a lógica do controlo e a lógica da regulação.	CORREIA, Serafim.	2009 Universidade do Minho.	Tese de Doutoramento.	Não definido.
Importância da supervisão e da inspecção no âmbito do projecto EAAE.	CAMPOS, Maria de Lurdes Rosa dos Santos Ribeiro.	2008 Universidade de Aveiro.	Dissertação de Mestrado.	Supervisão/ Inspeção das Escolas/ Avaliação da Educação/ Escolas/ Qualidade da Educação.
A autoavaliação da escola : o P.A.V.E. como instrumento orientador.	NUNES, Eugénia Maria Duarte.	2008 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.	Trabalho de Projecto de Mestrado.	Administração educacional - Portugal / Avaliação externa / Autoavaliação.
A avaliação externa como dispositivo de reflexão e melhoria das escolas.	VELOSO, Filipa.	2008 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.	Dissertação de Mestrado.	Não definido.
Processos e Dispositivos de (auto) avaliação da escola: contributos para a compreensão da avaliação	ESPOGEIRA, Mariana Nunes.	2008 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.	Dissertação de Mestrado.	Não definido.

numa atitude reflexiva docente.				
Autoavaliação de escolas: o contributo de uma investigação - acção.	PINTO, Ana Cristina Barros Mota.	2008 Universidade Católica Portuguesa.	Dissertação de Mestrado.	Administração Escolar/ Avaliação das Escolas/ Auto – Avaliação das Escolas.
Autoavaliação para a aprendizagem: a percepção dos alunos do 1o ciclo.	DIAS, Maria de Fátima Neves Vasconcelos.	2008 Universidade do Porto.	Dissertação de Mestrado.	1º Ciclo/ Avaliação/ Auto – Avaliação/ Aprendizagem/ Participação.
Autoavaliação de desempenho de um agrupamento de escolas com base no modelo de excelência da EFQM.	GRAÇA, Daniel Vida.	2008 Universidade de Coimbra.	Tese de Mestrado	Ensino Primário/ Ensino Secundário/ Auto – Avaliação/ Avaliação do Desempenho/ gestão da Qualidade.
O processo de construção da autoavaliação numa escola de educação básica.	REIS, Ana Maria Vieira dos.	2008 Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação. Universidade de Lisboa.	Tese de Doutoramento.	Não definido.
Autoavaliação nas escolas portuguesas.	NEVES, Isabel Maia Ferreira de	2008 Faculdade de Psicologia e de	Tese de Doutoramento.	Não definido.

	Carvalho das.	Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.		
Auto – Avaliação de Escolas... Um Caminho para a Mudança e Renovação?	PAULINO, Maria da Conceição Dias de Castro Paupério.	2007 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.	Dissertação de Mestrado.	Não definido.
Da avaliação externa à avaliação institucional: um trajecto negociado, reflectido e projectado.	BARRACA, Ana Maria.	2007 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.	Dissertação de Mestrado.	Não definido.
Autoavaliação da escola e desenvolvimento institucional : um estudo de caso.	SILVA, Albino Luciano Tavares.	2007 Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa.	Tese de Mestrado.	Não definido.
A Autoavaliação. Estratégia de Organização Escolar - Rumo a uma Identidade. Estudo num agrupamento de escolas do Concelho de Sintra.	BAPTISTA, Maria Emília Tomás.	2007 Universidade Aberta.	Dissertação de Mestrado.	Agrupamento de escolas/ Auto – avaliação/ Avaliação da educação/ Organização escolar/ Planeamento e administração da educação/ Qualidade de educação.

A autoavaliação institucional: um processo de responsabilidade e autonomia.	SOUSA, Maria da Conceição Soares de Oliveira e.	2007 Universidade do Porto.	Tese de Mestrado	Não definido.
A autoavaliação como estratégia de promoção da auto-regulação: um estudo de caso numa escola básica 2.3.	RODRIGUES, Ana Bela Fernandes de Fonseca.	2007 Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa.	Tese de Mestrado.	Não definido.
Olhar (es) para o interior da escola secundária: modos, processos e atores/autores da autoavaliação.	SOUSA, Anabela de Barros Pinto.	2007 Universidade do Porto.	Tese de Doutoramento.	Não definido.
Papel da assessoria na autoavaliação das escolas.	REIS, Maria Augusta das Dores.	2007 Universidade de Aveiro.	Tese de Doutoramento.	Não definido.
A construção e utilização de um sistema de autoavaliação em duas escolas secundárias.	GONÇALVES, Rui Manuel Santos Pereira.	2007 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.	Tese de Doutoramento	Não definido.

Dispositivo de autoavaliação de escola: intenção e acção: um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal.	CORREIA, Serafim Manuel Teixeira.	2006 Universidade do Minho.	Tese de Mestrado.	Não definido.
Auto – avaliação de uma Escola Secundária: Aplicação do Modelo de Excelência da EFQM.	TAVARES, Maria do Rosário Pinheiro da Cruz.	2006 Universidade de Aveiro.	Tese de Mestrado.	Não definido.
Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacto do Programa da Avaliação Integrada.	VENTURA, José Alexandre.	2006 Universidade de Aveiro.	Tese de Doutoramento.	Inspeção das escolas / Gestão organizacional / Avaliação de professores / Avaliação da educação.
Autoavaliação das organizações escolares.	SIMÕES, Graça Maria Jegundo.	2006 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.	Tese de Doutoramento.	Não definido.
A gestão das escolas e a autoavaliação.	GUEDES, Marília da Graça Oliveira Raro Coelho.	2006 Universidade de Aveiro.	Tese de Doutoramento.	Não definido.

Avaliação, Inspeção e Desenvolvimento Organizacional dos Estabelecimentos de ensino.	SILVA, José Alexandre da Rocha Ventura.	2006 Universidade de Aveiro.	Tese de Doutoramento.	Não definido.
O ensino e a aprendizagem da matemática na Avaliação Integrada das Escolas.	LEMOS, Anabela Rodrigues.	2005 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.	Dissertação de Mestrado.	Ensino Básico/ Ensino Secundário/ Avaliação Externa/ Inspeção Escolar/ matemática – Ensino.
A Inspeção da Educação e a Avaliação Externa das Escolas : um estudo extensivo sobre representações de professores.	SANCHES, Manuel António Antunes.	2005 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.	Dissertação de Mestrado.	Administração escolar / Avaliação externa / Avaliação integrada / Inspeção escolar / Regulação.
Itinerários da Avaliação Integrada das Escolas – Impacto da Divulgação na Imprensa Diária.	TAVARES, Maria de Fátima.	2004 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa	Dissertação de Mestrado.	Avaliação Externa/ Inspeção das escolas/ Regulação/ Comunicação Social.
Impacto da avaliação externa das escolas nos serviços de psicologia e	CAMPOS, Belmiro da Conceição Pitaça	2004 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.	Tese de Mestrado.	Avaliação externa / Orientação escolar / Psicologia escolar / Administração escolar.

orientação : estudo na área geográfica de intervenção da Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL).	de.	Universidade de Lisboa.		
A Educação Pré-Escolar nos Agrupamentos de Escolas e a Avaliação Externa - estudo de caso múltiplo em agrupamentos sujeitos ao Programa Inspectivo de Avaliação Integrada das Escolas.	SANTOS, Ilda da Conceição Geraldos dos.	2004 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.	Dissertação de Mestrado.	Educação pré-escolar - Portugal / Avaliação de escolas / Inspeção das escolas / Administração escolar - Portugal / Autonomia escolar.
Autoavaliação de escolas: um processo de mudança: percepções dos professores do 1o CEB, em unidades autónomas, do regime de autonomia e gestão.	ALVES, Rosaria de Jesus Cardoso Heitor.	2004 Universidade Aberta.	Tese de Mestrado.	Não definido.
A avaliação das organizações educativas.	BENTO, Domingos Alberto Macedo da Silva.	2004 Universidade de Évora.	Tese de Doutoramento.	Não definido.

Avaliação Externa e Desenvolvimento Organizacional da Escola - O contributo da "Avaliação Integrada das Escolas" para o aperfeiçoamento da realidade escolar - um estudo de caso.	BERNARDO, Luís Filipe Alfonso Leon.	2003 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.	Dissertação de Mestrado.	Não definido.
Autoavaliação do ambiente de trabalho para a melhoria contínua como uma exigência da cultura da qualidade.	DIAS, Maria Cristina Godinho Ferreira.	2003 Universidade Aberta.	Tese de Mestrado.	Não definido.
Auto – Avaliação.	MONTEIRO, João.	2003 Universidade de Aveiro	Relatório de Projecto de Mestrado.	Qualidade/ Auto – Avaliação/ Avaliação de desempenho/ Melhoria.
Avaliação de sistemas de formação: contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido.	TERRASÊCA, Manuela.	2001 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto.	Tese de Doutoramento.	Não definido.

Anexo 8: Avaliação do processo de AEE pelas escolas e pelos avaliadores - Opinião das escolas avaliadas

Ano de avaliação	Número de Escolas inquiridas	Instrumentos adoptados para a avaliação de escolas							Preparação da escola para a avaliação				Visitas da equipa de avaliação		Relatório da equipa de avaliação		Contributos da AE para a AA			Aspectos
		Tópicos para apresentação da escola		Quadro de referência		Factores incluídos em cada domínio			Envolvimento das estruturas e da comunidade educativa		Contactos estabelecidos com a IGE		Aspectos da visita da equipa de avaliação		Aspectos do relatório de avaliação		Contributo da AE para a AA			Negativos
		A	B	A	B	Maior concordância	Menor concordância	Outros factores	Mais envolvimento	Menos envolvimento	Maior concordância	Menor concordância	Maior adequabilidade	Menor adequabilidade	Maior concordância	Menor concordância	Instrumentos	Referências	Metodologia	
Escolas 2006/2007	100	74%	0	66%	0	Liderança e capacidade de auto-regulação e melhoria da escola/agrupamento	8% Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula 6% Participação	---	Direcção executiva e Conselho pedagógico	48% Associação de pais 44% Representantes dos pais nos conselhos	---	---	74% Relacionamento da equipa com os seus interlocutores 71% Condu	9% Duração da visita	94% Estrutura	15% Justiça das apreciações	86%	91%	84%	---

						dos pais e outros elementos da comunidade educativa			hos de turma 42% Representantes da autarquia			ção da sessão de apresentação 69% Escolha dos painéis							
Escolas 2007/2008	238	+ 98%	45%	53%	+70% Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade; Gestão dos recursos humanos; Equidade e justiça; Visão e estratégia; Motivação e	2% Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula; 1% Abertura à inovação.	---	Assembleia; Direcção Executiva; Conselho Pedagógico; Departamentos Curriculares; Directores de Turma; ; Coordenadores de directores de turma;	12% Funcionários não docentes; Associação de Pais; 9% Representante da autarquia.	Elevado grau de satisfação nos contactos estabelecidos com a IGE.	2% Afabilidade no trato.	67% Relacionamento da equipa de avaliação com os interlocutores. 36% a 40% Organização; Escolha dos painéis; ; Constituição dos painéis	24% Duração da visita. 13% Condução das entrevistas	57% Estrutura do relatório. 40% Justiça das apreciações. 41% Adequação do estilo do discurso aos diferentes leitores.	7% Justiça das apreciações	A 34% B 48%	A 47% B 47%	A 34% B 44%	---

					empenh o; Abertur a à inovaçã o; Auto – Avaliaç ão.			Equipa de auto – avaliaç ão.				44% Duraçã o							
Escolas 2008 /2009	255	52 %	-- -	94%	Lideran ça	Acompa nhament o da pratica lectiva em sala de aula	---	Direcç ão execut iva (98%)	Repres entant e das autarq uias e dos pais nos consel hos de turma (25%)	97% Afabil idade no trato 96% Facili dade de acesso ... 94% Clarez a e adequ ação ...	-----	95% Escolh a painéis 95% Condu ção das sessões ... 94% Consti uição de painéis	24% Tempo de duraçã o das visitas 11% Condu ção das entrevi stas	97% Estrut ura	27% Justiç a das apreci ações	79%	89%	82%	25% Duração da visita Metodologia de duração das entrevistas Modelo subjectivo Estrutura do relatório ---
Escolas 2009 /201	232	97%		93%	Concep ção, planea mento e	Acompa nhament o da prática lectiva	---	+ 90% Direct or; Consel ho	14% Associ ação de estuda	93% Facili dade de acesso	---	+ 90% Organi zação; Escolh a dos	19% Duraçã o das visitas.	97% Estrut ura do relatór io.	26% Justiç a das apreci ações.	85%	90%	84%	Injustiça nos juízos avaliativos. Duração da

0					desenvolvimento da actividade; Motivação e empenho. (factores com os quais todas as escolas concorram).	em sala de aula; Sucesso académico. (maior discordância).		pedagógico; Departamentos curriculares; directores de turma; coordenadores dos directores de turma; Equipa de Auto – Avaliação.	ntes.	aos interlocutores da IGE; Clareza e adequação da informação prestada.		painéis ; Construção dos painéis ; Condução da sessão de apresentação; Relacionamento da equipa de avaliação com os interlocutores.	13% Condução das entrevistas.	95% Adequação do estilo do discurso aos diferentes leitores.				visita. Descontentamento com as características inerentes à produção e entrega do relatório produzido pela equipa de avaliação externa. Organização e condução dos painéis de entrevistas. São identificados alguns aspectos negativos relacionados com a equipa de avaliação.
Escolas 2010 /2011	117	59%	0	96%	> 80% Visão e estratégia Motivação e empenho Gestão	17% Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula	Conselho Pedagógico (81%) Coordenadores dos Directores	Representantes dos Pais nos Conselhos de Turma (14%)	84% Afabilidade no trato 82% Resposta em tempo	---	74% Condução da sessão de apresentação 73% Relacio	19% Duração da visita a 11% Condução das entrevistas	69% Estrutura do relatório	27% Justiça das apreciações	34%	44%	39%	Injustiça dos juízos avaliativos produzidos pela equipa de avaliação externa Não contextualização dos resultados à realidade de cada

					dos recursos humanos			ores de Turma (79%)	Representante da Autarquia (19%)	útil		namento da equipa de avaliação com os seus interlocutores							escola
					Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade					81% Facilidade de acesso aos interlocutores da IGE			8% Constituição dos painéis						Desconhecimento da ponderação dos factores presentes em cada domínio avaliado
					Abertura à inovação					79% Clareza e adequação da informação prestada			7% Relacionamento da equipa de avaliação com os seus interlocutores						Discrepância entre o conteúdo do relatório E a classificação atribuída nos diferentes domínios
																			Duração da visita ---

Anexo 9: Avaliação do processo de AEE pelas escolas e pelos avaliadores - Opinião dos avaliadores

Ano de avaliação	Preparação para a avaliação externa		Visita às escolas		Escala de avaliação				Aspectos negativos
	Adequação dos aspectos da preparação da visita		Aspecto da visita às escolas		Adequação da escala de avaliação				
	Maior adequabilidade	Menor adequabilidade	Maior adequabilidade	Menor adequabilidade	Texto de explicitação do significado ...		Critérios de avaliação ...		
					Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	
Escola 2006/2007	98% Dimensão das equipas de avaliação 95% Assuntos tratados nas reuniões de preparação 94% Formato da equipa de avaliação	33% Informação sobre a escola fornecida à equipa de avaliação pela IGE 28% Formação dos avaliadores	Relacionamento entre os membros da equipa (88%) Relacionamento equipa de avaliação e interlocutores da escola (80%) Disponibilidade da escola para responder às solicitações da equipa (72%)	Duração da visita (57%)	-----	13%	-----	20%	
Ano 2007/2008	75% Dimensão das equipas de	25% Informação sobre a escola	81% Relacionamento	52% Duração da	A 20%	C 19%	A 13%	C 31%	- Tempo disponibilizado na

	avaliação 69% Formato da equipa de avaliação	fornecida à equipa de avaliação pela IGE 23% Informação sobre a escola fornecida à equipa de avaliação pela unidade de gestão.	entre os membros da equipa 67% Relacionamento equipa de avaliação e interlocutores da escola 68% Disponibilidade da escola para responder às solicitações da equipa	visita 33% Método de constituição dos painéis.	B 57%	D 3%	B 51%	D 5%	preparação da visita ao terreno, durante a visita e <i>a posteriori</i> . - Os critérios não são suficientemente aferidos. - A escala de avaliação levanta algumas dúvidas. - Fiabilidade das respostas. - Défice na quantidade da informação. - Instabilidade na constituição das equipas de avaliação.
Ano 2008/2009	+90% Preparação da avaliação externa Dimensão e formato da equipa de	21% Informação sobre a escola fornecida à equipa...	Relacionamento equipa de avaliação e interlocutores da escola (99%) Disponibilidade da escola para responder às	Método de constituição dos painéis (74%) Duração das visitas (68%)	-----	20%	-----	12%	- Tempo disponibilizado para cada intervenção; - Constituição dos painéis; - Tempo para realização dos relatórios;

	avaliação Nº de reuniões e assunto nele tratados		solicitações (97%) Condução das entrevistas (93%)						- Estrutura do relatório; - Quadro de referência. - Falta de uniformidade na leitura dos juízos e critérios na condução da entrevista; - Apreciação da escola influenciada pela imagem pré-concebida.
Ano 2009/2010	+ 90% Dimensão e formato da equipa de avaliação; Nº de reuniões e assunto nele tratados 76% Dimensão das equipas de avaliação. 64% Formato da equipa de avaliação.	16% Formação dos avaliadores.	84% Relacionamento entre os membros da equipa. 76% Relacionamento equipa de avaliação e interlocutores da escola. 66% Disponibilidade da escola para responder às solicitações. 57% Condução das	7% Método de constituição dos painéis. 8% Duração das visitas.	-----	19%	-----	21%	- Críticas em relação aos aspectos relacionados com a metodologia utilizada. - Escala de avaliação. - Duração da visita. - Falta de disponibilização atempada dos dados por parte da escola. - Excesso de dados

			entrevistas.						enviados pela escola. - Informação incoerente.
Ano 2010/2011	82% Dimensão das equipas de avaliação 69% Formato da equipa de avaliação	16% Formação dos avaliadores	Relacionamento entre os membros da equipa (88%) Relacionamento equipa de avaliação e interlocutores da escola (82%) Disponibilidade da escola para responder às solicitações (65%)	Formato das sessões de apresentação (7%) Duração das visitas (3%) Disponibilidade da escola para responder às solicitações (3%)	-----	11%	----	12%	- Organização, constituição e duração dos painéis; - Duração da visita; - Quadro de referência; - Prestação/obtenção de informação - «Encenação» nos painéis e - Apresentação da escola - Constantemente repetições dos respectivos factores e a excessiva descrição, extensão e a rigidez dos relatórios;

Anexo 10: Análise dos dados referentes à globalidade dos relatórios do 1º ciclo de Avaliação Externa das Escolas. Resultados dos questionários efetuados aos avaliadores.

Após o término do ciclo de avaliação externa das escolas (de 2006/2007 a 2010/2011) importa conhecer numa perspectiva mais global e reflexiva, a opinião dos avaliadores que participaram no processo. Desta forma, procede-se a uma análise que segue a estrutura do questionário preenchido pelos avaliadores e que denota as suas opiniões. Apenas os itens de resposta fechada (dados quantitativos) farão parte desta análise.

No que diz respeito à primeira questão, preparação da avaliação externa, pretende-se constatar a adequabilidade das visitas tendo em conta um conjunto de oito aspectos (conforme o gráfico 1 demonstra): i) *Número de reuniões que a antecederam*; ii) *Assuntos tratados nas reuniões*; iii) *Formato da equipa de avaliação (2 inspectores + 1 avaliador externo)*; iv) *Dimensão da equipa de avaliação*; v) *Informação sobre a escola fornecida à equipa de avaliação pela IGE*; vi) *Informação sobre a escola fornecida à equipa de avaliação pela Unidade de Gestão*; vii) *Formação dos avaliadores*; viii) *Reflexão sobre os instrumentos nas Delegações Regionais da IGE*.

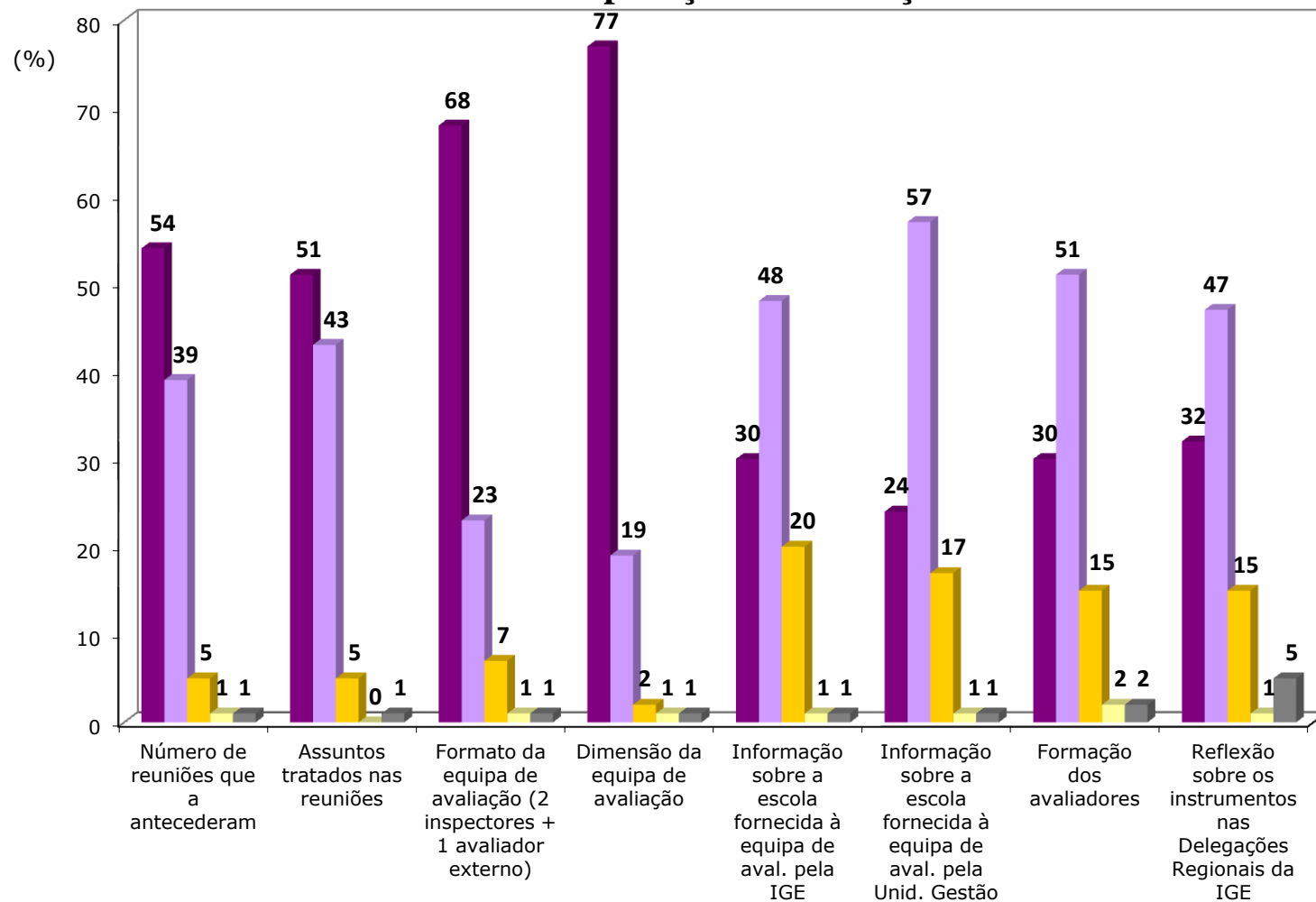
Globalmente podemos constatar que existe claramente uma concordância com este conjunto de aspectos, o que expressa a sua pertinência aquando da preparação da visita. É no entanto importante destacar alguns itens onde a concordância total (correspondente à opção pela letra A na escala) é superior a 50%: a *Dimensão da equipa de avaliação* surge com 77% das escolhas dos avaliadores e é o aspecto com mais consenso na preparação da visita. Segue-se o *Formato da equipa de avaliação (2 inspectores + 1 avaliador externo)* com 68%. Os resultados demonstram assim que os aspectos relacionados com a estruturação das equipas de avaliação (dimensão e formato) são os mais importantes e adequados aquando da preparação da visita para a realização da avaliação externa. Destacam-se ainda o *Número de reuniões que a antecederam* e os *Assuntos tratados nas reuniões* com 54% e 51% respectivamente. Desta forma, a segunda temática de aspectos que maior concordância demonstra por parte dos avaliadores prende-se com características referentes às reuniões.

Os restantes quatro aspectos perdem a predominância da concordância total mas destaca-se a concordância nas suas preferências (gráfico 1), o que mais uma vez demonstra a adequação dos aspectos em análise à preparação da visita.

Analisando o gráfico 1 observa-se que os primeiros quatro aspectos do lado direito são os que apresentam maiores níveis de discordância, apesar de obterem valores bastante inferiores aos da concordância: *Informação sobre a escola fornecida à equipa de avaliação pela IGE* com 20%, *Informação sobre a escola fornecida à equipa de avaliação pela Unidade de Gestão* com 17%, *Formação dos avaliadores* com 15% e *Reflexão sobre os instrumentos nas Delegações Regionais da IGE* com 15% também. Os dados sobre a discordância total são irrelevantes destacando-se a *Reflexão sobre os instrumentos nas Delegações Regionais da IGE* com 5% apenas.

Fazendo uma análise mais detalhada a cada ano lectivo de avaliação constatamos a tendência descrita ao longo desta análise. Tendo como exemplo o ano lectivo de 2007/2008 observa-se a *Dimensão da equipa de avaliação* e o *Formato da equipa de avaliação (2 inspectores + 1 avaliador externo)* com respectivamente 75% e 69% de respostas A, que espelham as maiores preferências. Acima dos 40% de respostas A destacam-se de seguida o *Número de reuniões que a antecederam* e os *Assuntos tratados nas reuniões*.

Gráfico 1: Preparação da Avaliação Externa



O gráfico seguinte analisa as respostas referentes à pergunta sobre a visita às escolas, onde se pretende saber quais os aspectos das visitas às escolas foram adequados: i) *Duração da visita*; ii) *Organização da visita*; iii) *Método de constituição dos painéis*; iv) *Formato das sessões de apresentação*; v) *Condução das entrevistas*; vi) *Relacionamento entre os membros da equipa*; vii) *Relacionamento entre os membros da equipa e os interlocutores da escola*; viii) *Disponibilidade da escola para responder às solicitações da equipa*.

Globalmente destaca-se a predominância da concordância com estes aspectos delegando-se para segundo plano (apesar de uma exceção, como mais à frente se poderá constatar) a discordância dos avaliadores face a estes aspectos.

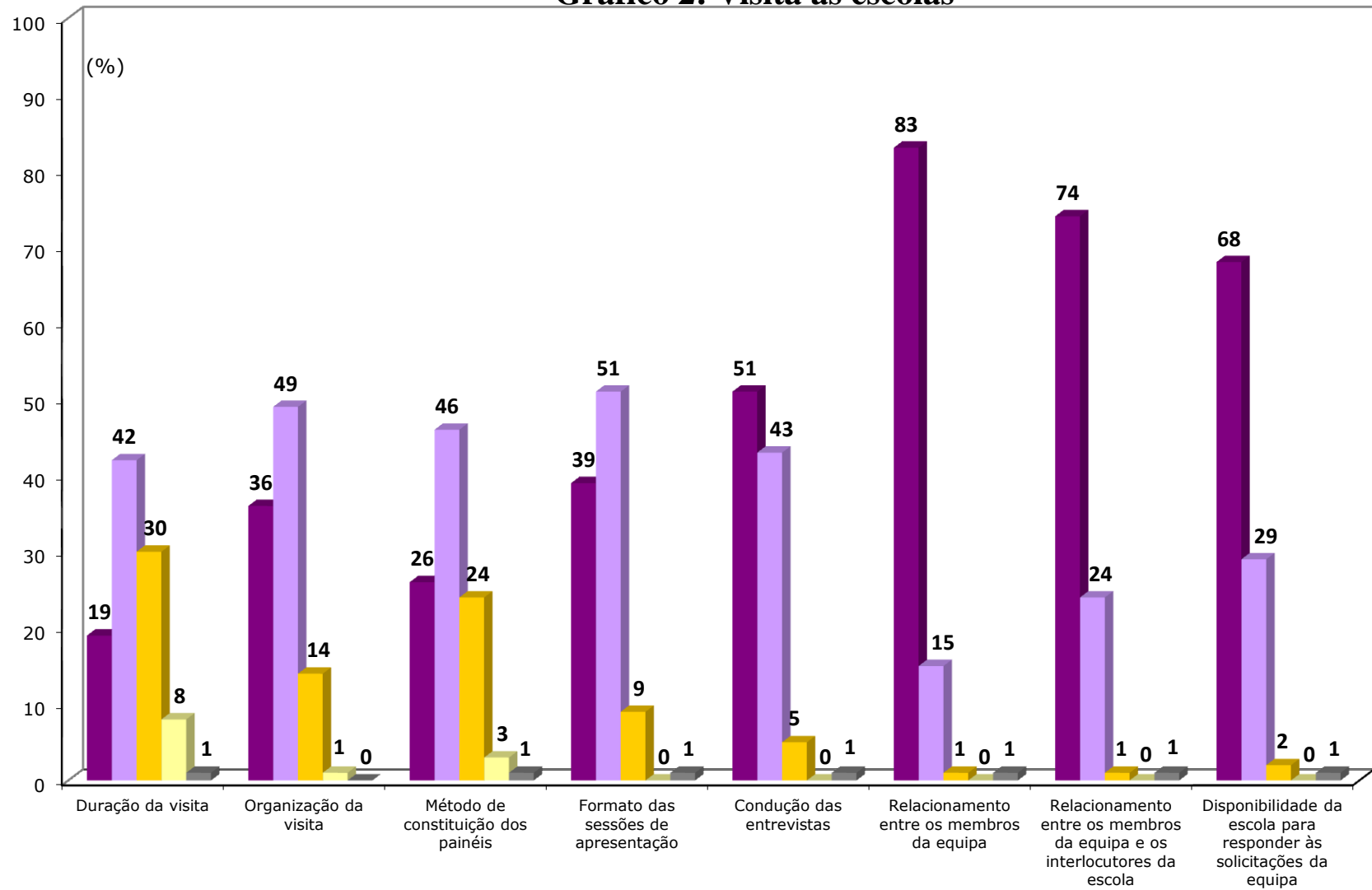
Assim sendo, existem quatro aspectos que se destacam pela sua concordância total (opção pela resposta A) com uma percentagem acima dos 50%: o *Relacionamento entre os membros da equipa* que abarca 83%, o *Relacionamento entre os membros da equipa e os interlocutores da escola* com 74%, a *Disponibilidade da escola para responder às solicitações da equipa* com 68% e por fim, embora com menor expressão, a *Condução das entrevistas* com 51%. Denota-se que os aspectos que se prendem com as relações entre os membros da equipa e entre os membros da equipa e os interlocutores da escola são fundamentais aquando das visitas às escolas. A disponibilidade das escolas é também um item de destaque e importante nas visitas.

Nos restantes quatro aspectos a concordância total perde destaque e a concordância (equivalente à resposta B) passa a assumir as preferências dos avaliadores. Nestes quatro aspectos concentram-se igualmente os maiores valores de discordância: *Duração da visita* com 30%, *Método de constituição dos painéis* com 24%, *Organização da visita* com 14%, e *Formato das sessões de apresentação* com 9%. É importante destacar que o tópico *Duração da Visita* tem uma expressão significativa de discordância que demonstra uma aproximação aos valores positivos deste item, sendo assim considerado uma exceção a esta tendência. A discordância total apresenta valores inexpressivos.

A análise detalhada a cada ano lectivo patente nos relatórios de avaliação externa das escolas de cada ano demonstra sempre esta tendência: usando como exemplo o ano lectivo de 2009/2010 constata-se que a concordância total é predominante no itens *Relacionamento entre os membros da equipa*, *Relacionamento entre os membros da equipa e os interlocutores da escola*, *Disponibilidade da escola*

para responder às solicitações da equipa e Condução das entrevistas com 84%, 76%, 66% e 57%, respectivamente.

Gráfico 2: Visita às escolas



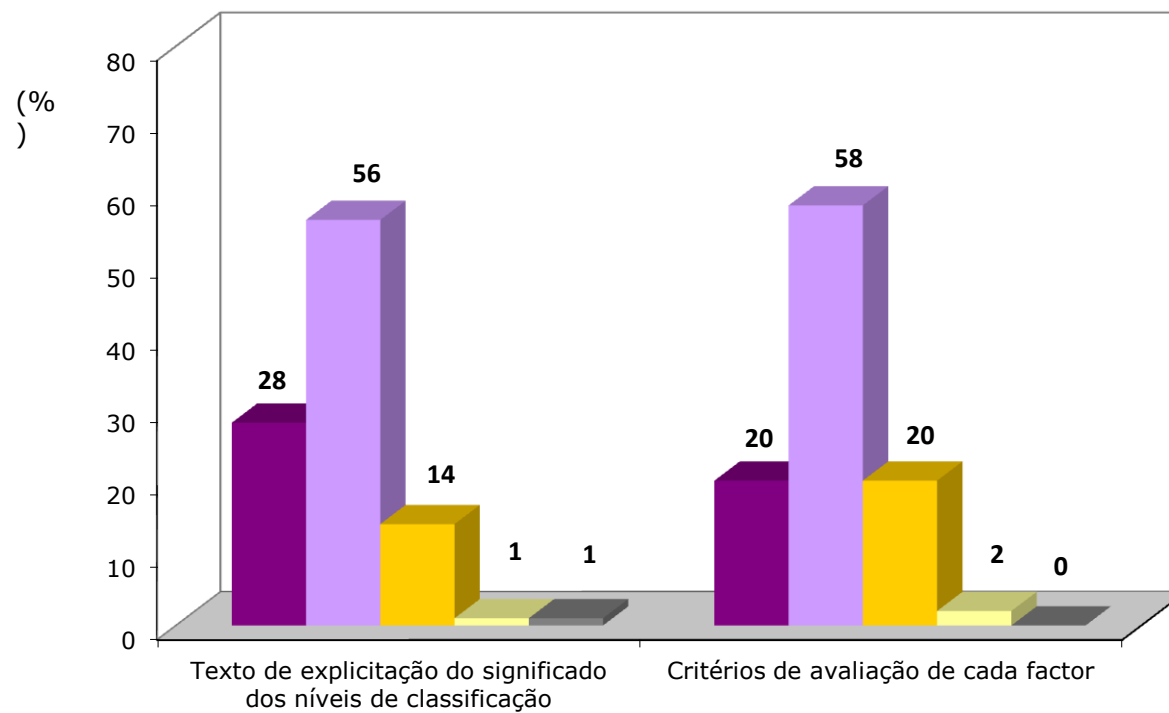
Por último o gráfico 3 demonstra a opinião dos avaliadores em relação à escala de avaliação. Assim, pretende-se saber se a escala é adequada tendo em conta: i) *O texto de explicitação do significado dos níveis de classificação*; ii) *Critérios de avaliação de cada factor*.

Analisando o gráfico constata-se claramente que predomina a concordância no que diz respeito a estes itens. Todavia, o predomínio dessa concordância não é total. O tópico *O texto de explicitação do significado dos níveis de classificação* obteve 56% de concordância e 28% de concordância total e os *Critérios de avaliação de cada factor* obtiveram 58% de concordância e 20% de concordância total.

Os níveis de discordância, apesar de apresentarem resultados inferiores, merecem alguma referência uma vez que no caso dos *Critérios de avaliação de cada factor*, os números traduzem-se numa percentagem de 20%, valor igual ao da concordância total. Para o item *O texto de explicitação do significado dos níveis de classificação* a discordância traduz-se numa percentagem de 14%. Este quadro demonstra, como o relatório de 2009/2010 evidenciou, a possível dificuldade de operacionalização desta escala.

No que diz respeito à discordância total os valores são irrelevantes (1% para *O texto de explicitação do significado dos níveis de classificação* e 2% para *Critérios de avaliação de cada factor*).

Gráfico : Escala de Avaliação

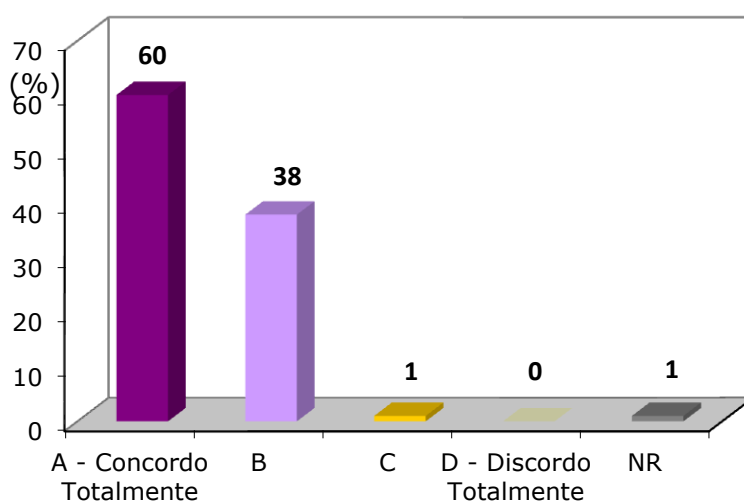


Anexo 11: Análise dos dados referentes à globalidade dos relatórios do 1º ciclo de Avaliação Externa das Escolas. Resultados dos questionários efetuados às escolas.

Fimdo um ciclo de avaliação, 2006/2007 – 2010/2011, torna-se necessário fazer uma análise global aos resultados obtidos no conjunto dos questionários aplicados às escolas/agrupamentos a fim de se conseguir fazer uma leitura geral do ciclo de avaliação externa das escolas.

Os resultados apresentados respeitam a estrutura do questionário aplicado às escolas, sendo que só os itens de respostas fechadas (dados quantitativos) serão analisados.

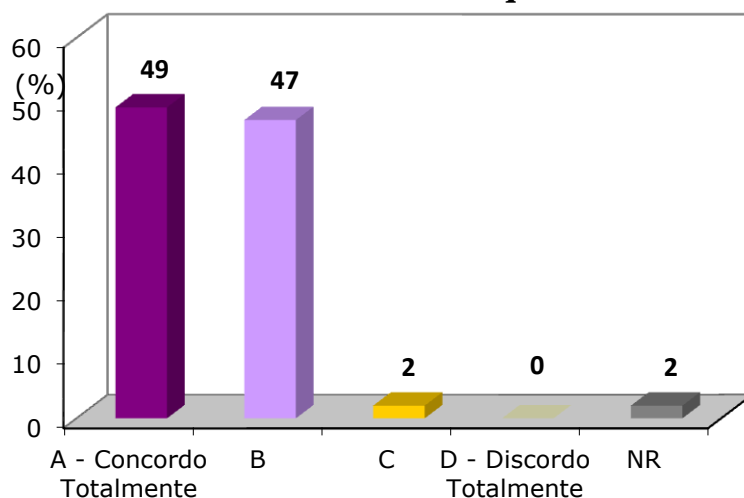
Gráfico 1: Pertinência dos tópicos para apresentação da escola



Assim, no que respeita à pertinência dos tópicos para apresentação da escola mais de metade das escolas inquiridas (60%) concordam totalmente com a pertinência dos mesmos.

Olhando concretamente para os dados referentes a cada ano de avaliação, este tem sido um tópico em que predomina a concordância das escolas quanto à sua pertinência. O ano de 2008/2009 é o que espelha um maior grau de concordância das escolas, ultrapassando os 98%.

Gráfico 2: Pertinencia do quadro de referência

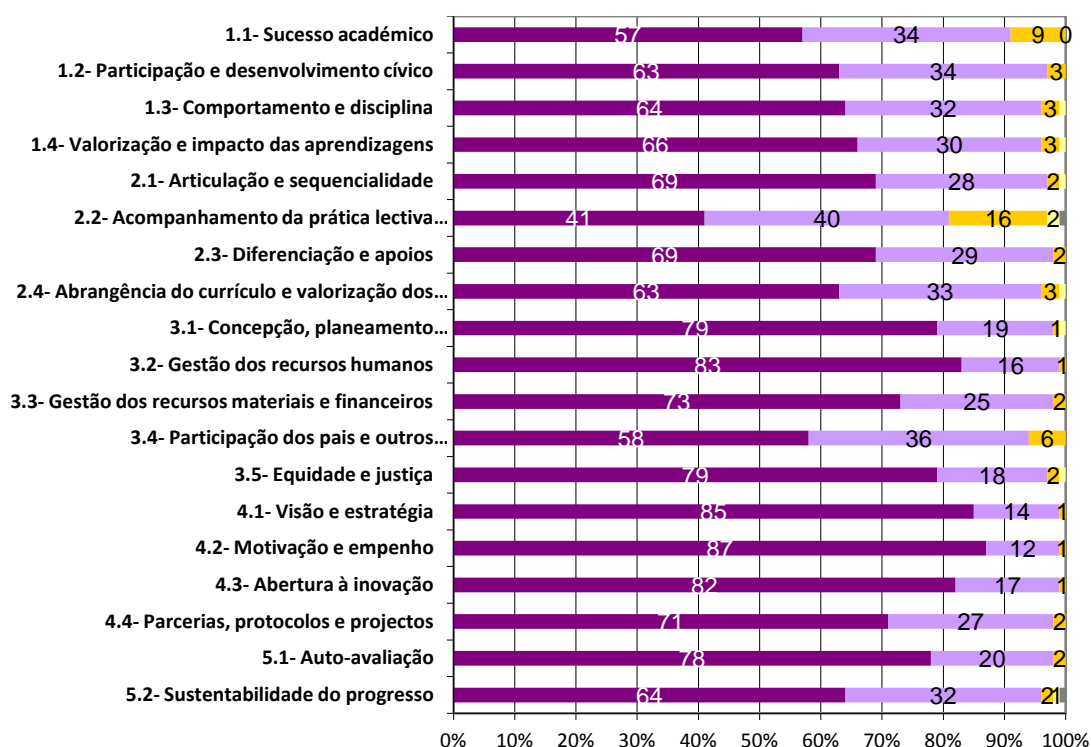


Tendo em conta o quadro de referência verifica-se pela análise do gráfico 2 que há um predomínio do grau de concordância quanto à pertinência do mesmo, sendo que a opinião *concordo totalmente* é ligeiramente superior à de *concordo*, 49% e 47% respectivamente.

À semelhança da pertinência dos tópicos de apresentação da escola, este aspecto também apresenta uma reduzidíssima percentagem de escolas que discordam com a pertinência do quadro de referência, sendo a percentagem de 1% para o tópico de apresentação e 2% para o quadro de referência.

Fazendo uma retrospectiva dos resultados obtidos nos vários anos de avaliação é possível verificar que tem havido sempre uma elevada taxa de concordância no que diz respeito à pertinência do quadro de referência usado no processo de avaliação, sendo que o grau de concordância mais elevado foi obtido no ano 2007/2008 atingindo os 98%.

Gráfico 3: Relevância dos factores incluídos em cada domínio



O gráfico 3 mostra a opinião das escolas no que se refere à relevância dos factores incluídos em cada um dos cinco domínios avaliados no processo de avaliação externa. Deste modo, pela análise do gráfico pode observar-se que é no domínio da liderança (domínio 4) que prevalecem os factores considerados mais relevantes, destacando-se o factor motivação e empenho e visão e estratégia, com a percentagem de 87% e 85% respectivamente para a opinião concordo totalmente.

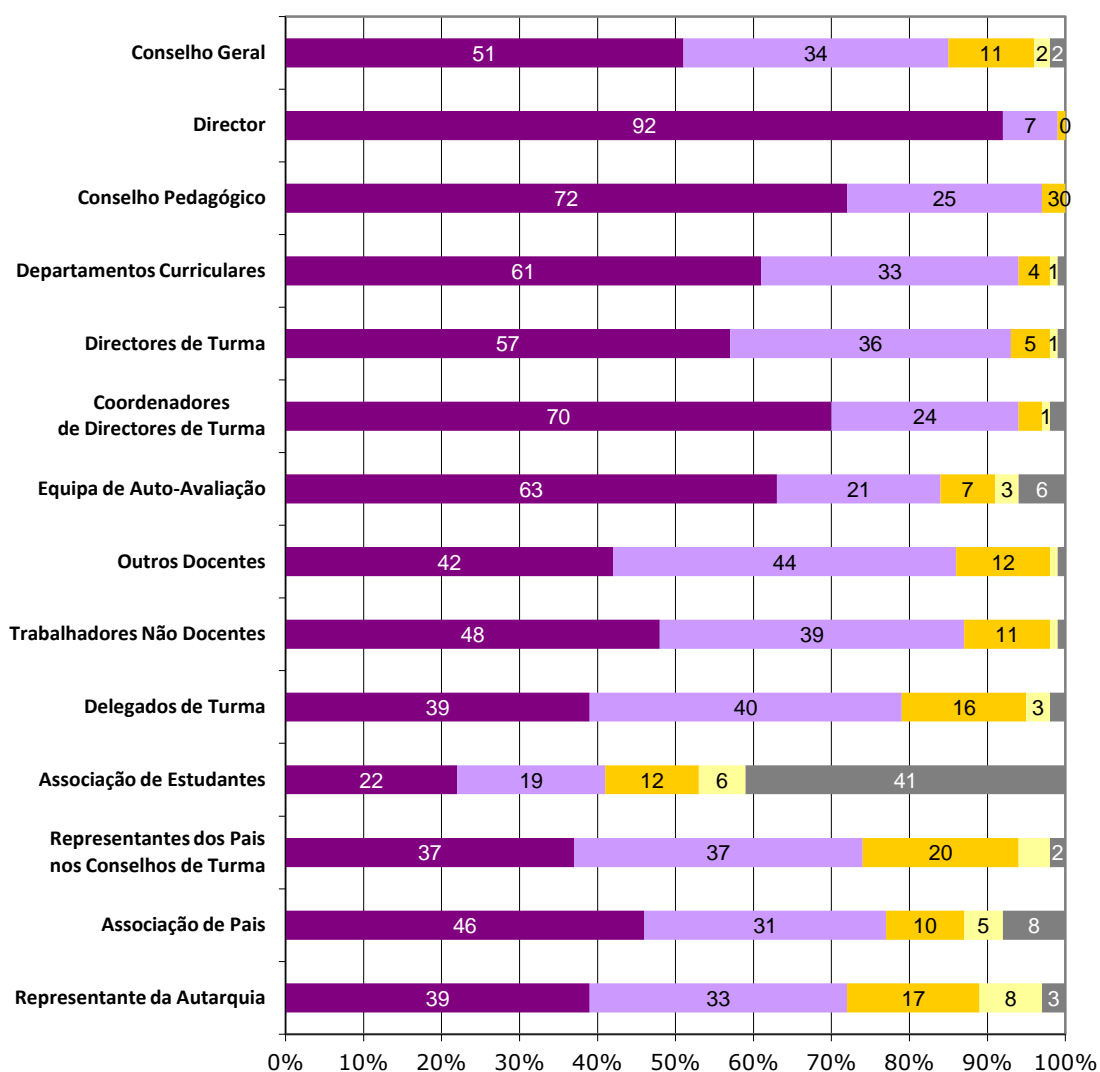
Seguidamente, o domínio organização e gestão escolar (domínio 3) também alcançou bons níveis de concordância, essencialmente no factor gestão dos recursos humanos (83% concordo totalmente), atingindo o nível mais baixo no factor que se refere à participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa (58% concordo totalmente).

Por oposição, o domínio 2 (prestação de serviço) foi o que obteve a maior percentagem de discordância no que diz respeito à relevância dos factores incluídos no mesmo. Sendo que o factor acompanhamento da prática lectiva em sala de aula acarretou 16% dos 25% de discordância obtido neste domínio. Este tem sido um factor constantemente apontado como não relevante no decorrer dos vários anos de avaliação,

tendo atingido o valor máximo de discordância no último ano lectivo sujeito à avaliação, com uma percentagem de 17%.

De destacar que no domínio 1 (resultados) também foi expresso uma percentagem considerável de discordância (18%), ainda que inferior ao domínio mencionado anteriormente, tendo sido obtida a percentagem máxima de discordância no factor sucesso académico (9%).

Gráfico 4 :Envolvimento na preparação da escola para a avaliação



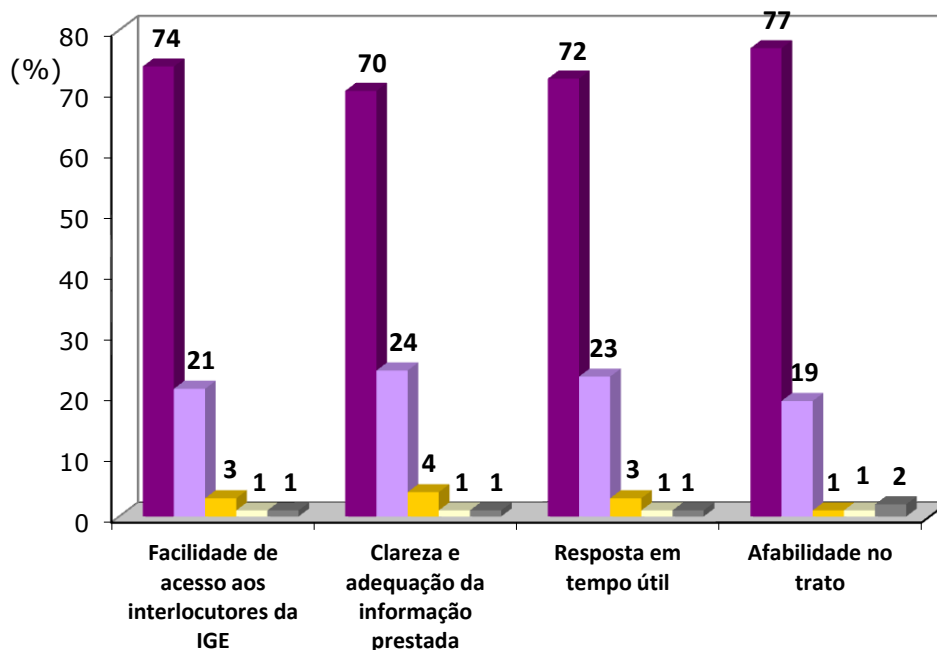
Através do gráfico 4, que se refere ao adequado envolvimento das pessoas e estruturas da comunidade educativa no processo de avaliação externa, é visível que o órgão que é indicado pela totalidade das escolas (92% concordo totalmente e 7% concordo) como sendo o que tem o mais adequado envolvimento no processo de

avaliação externa é o Director. O conselho pedagógico, ainda que com uma percentagem ligeiramente inferior, é também indicado como um dos órgãos que tem um adequado envolvimento na preparação da avaliação externa, apresentando a percentagem de 97% de concordância (72% concordo totalmente e 25% concordo).

Por outro lado, os representantes dos pais nos conselhos de turma, os representantes das autarquias e os delegados de turma são os que apresentam um envolvimento menos adequado no processo de avaliação externa, tendo em conta as percentagens de discordância que atingem os 20%, os 17% e os 16% respectivamente.

A opinião relativa aos órgãos que têm um envolvimento adequado ou menos adequado neste processo de avaliação tem-se mantido constante nos vários anos em que foram realizados os questionários, embora como uma ou outra variante. O director e o conselho pedagógico são os que são indicados como tendo um envolvimento mais adequado, sendo que em oposição os representantes das autarquias e os representantes dos pais nos conselhos de turma são os indicados como tendo o envolvimento menos adequados.

Gráfico 5: Contactos estabelecidos com a IGE



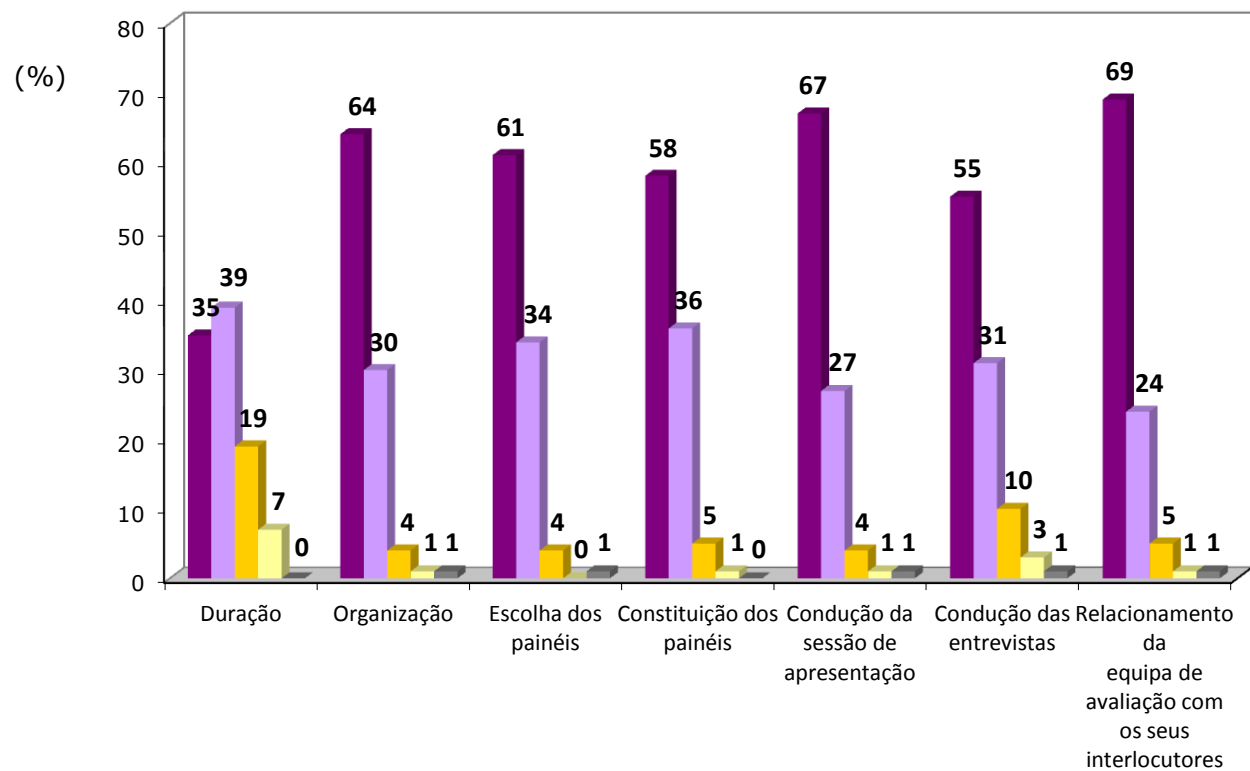
No que se refere aos contactos estabelecidos com a IGE, não existe muita diferença a nível das quatro características apontadas, sendo que as percentagens aproximam-se bastantes umas das outras. Assim os contactos com a IGE, de acordo

com 77% das escolas caracteriza-se pela afabilidade no trato, 74% indicam a facilidade de acesso aos interlocutores, 72% indicam a resposta em tempo útil e com uma percentagem ligeiramente inferior (70%) as escolas apontam a clareza e adequação da informação prestada.

O mesmo se verifica nas respostas discordantes, que para além de se aproximarem muito em termos de percentagens, são quase inexistentes, assumindo a clareza e adequação da informação prestada a percentagem mais elevada de discordância (4%).

Fazendo uma análise de cada ano de avaliação verifica-se que a característica afabilidade no trato é a que predomina como característica positiva.

Gráfico 6: Visita da equipa de avaliação

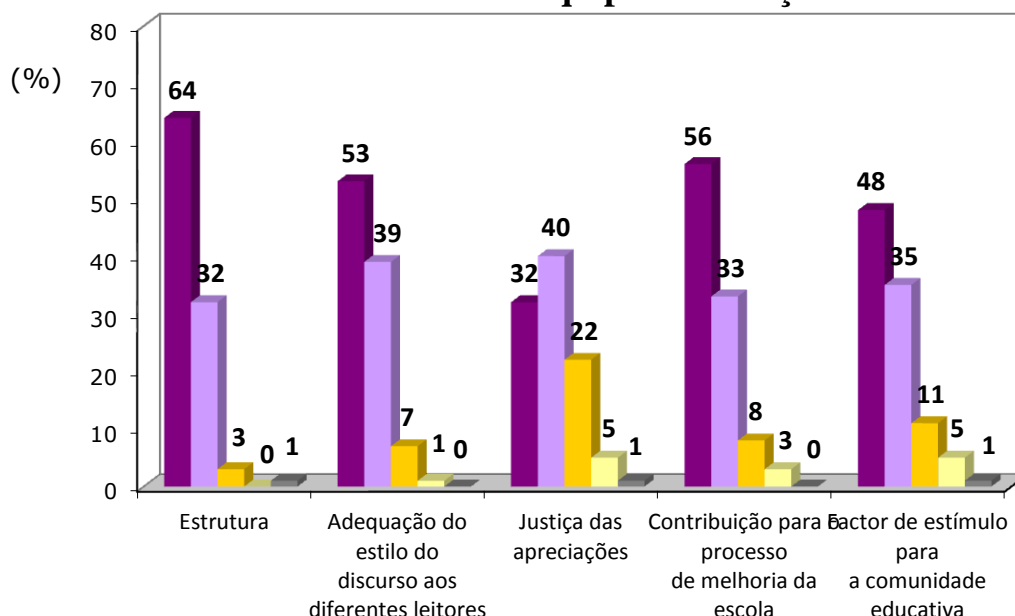


Quanto à adequação dos aspectos da equipa de avaliação é visível através do gráfico 6 que há uma distribuição homogénea a nível de concordância (concordo totalmente + concordo) pelos aspectos que se referem à organização (94%), à constituição dos painéis (94%) e à condução da sessão de apresentação (94%), embora, ainda que com uma diferença pouco significativa, seja o aspecto relativo ao adequado relacionamento da equipa de avaliação com os seus interlocutores que abarca a maior percentagem (69%) de opiniões *concordo totalmente* das escolas.

No entanto é na duração da visita que parece haver maior grau de insatisfação por parte das escolas, visto que a percentagem de discordância atinge os 26% (19% discorda e 7% discorda completamente).

Através da análise individual dos resultados obtidos nos anos anteriores é possível verificar que a duração da visita foi desde sempre considerada insuficiente, tendo do primeiro ano (2006/2007) para os seguintes sofrido um aumento significativo de insatisfação, alcançando os 24% em 2007/2008 e 2008/2009, sofrendo nos dois anos consecutivos uma pequena diminuição para os 19%. Por outro lado, o relacionamento da equipa de avaliação com os seus interlocutores foi um dos aspectos sempre indicado como adequado.

Gráfico 7: Relatório da equipa de avaliação externa



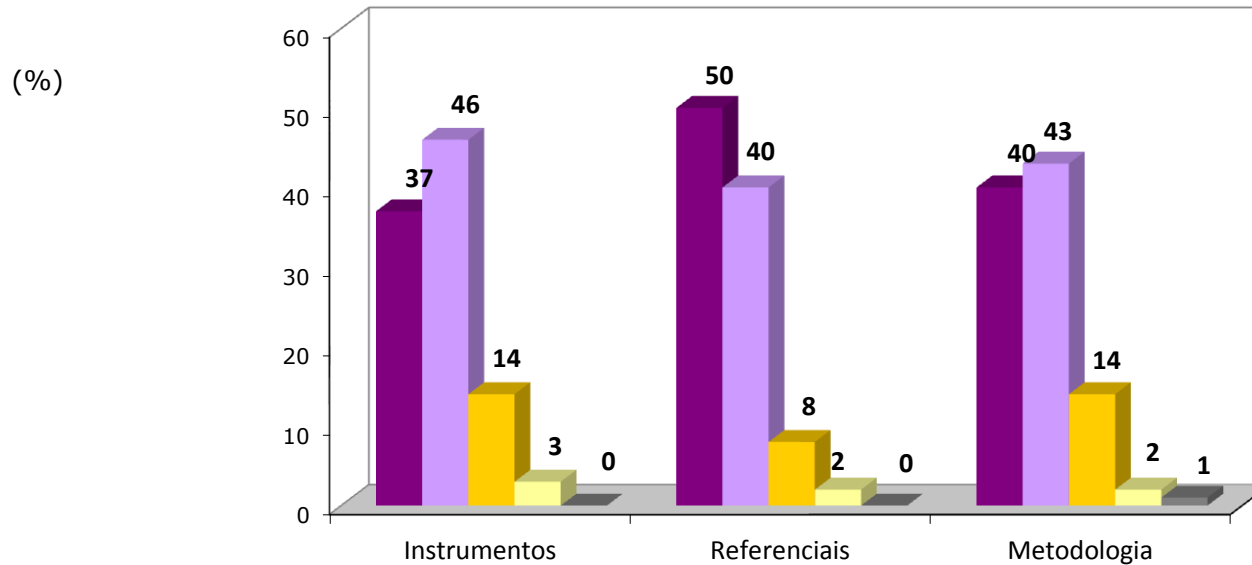
O gráfico 7 traduz as respostas das escolas quanto à satisfação relativa a aspectos que estão relacionados com o relatório de avaliação produzido. Assim perante a análise

do mesmo é visível que a estrutura do relatório é o aspecto que obteve um maior grau de concordância por parte das escolas, sendo que de acordo com 96% (64% concordo totalmente e 32% concordo) das escolas a estrutura do relatório corresponde ao desejável. A adequação do estilo do discurso aos diferentes leitores é o segundo aspecto indicado como estando de acordo com o desejável, abarcando 92% de concordância por parte das escolas inquiridas (53% concordo totalmente e 39% concordo).

Em contrapartida, a justiça nas apreciações não corresponde ao desejado pelas escolas, o que fica visível pela percentagem de escolas que discorda com este aspecto, nomeadamente 22% das escolas referem discordar e 5% discordam totalmente que a justiça das apreciações seja o desejado, perfazendo uma percentagem total de discordância que atinge os 27%.

Fazendo uma análise dos resultados obtidos individualmente em cada ano lectivo verifica-se que são estes mesmos aspectos que correspondem ao mais e o menos desejado pelas escolas. Em termos de evolução verifica-se que desde a primeira inquirição às escolas (2006/2007) até à última inquirição (2010/2011) houve uma variação, a nível percentual, no que as escolas consideram ser o desejável, sendo que estrutura variou num grau de concordância de 94% para 69% e a justiça das apreciações variou num grau de discordância de 15% para 27%.

Gráfico 8 - Contributo do processo de avaliação externa na auto-avaliação da escola



O gráfico 8 expressa a opinião das escolas quanto ao contributo positivo do processo de avaliação externa para a autoavaliação das escolas, nomeadamente no que se refere aos instrumentos, referenciais e metodologia usadas.

Deste modo, de acordo com o gráfico 8, pode observa-se que são os referenciais usados no processo de avaliação externa os que, segundo as escolas inquiridas, dão um contributo mais positivo para a autoavaliação da escola, sendo que 50% das escolas concordam totalmente com a contribuição positiva dos referenciais nesse processo, atingindo este aspecto no total um grau de concordância de 90%.

Em relação aos instrumentos este é o que agrupa uma maior percentagem de discordância (17%) quanto ao seu contributo positivo na autoavaliação da escola, existindo uma diferença pouco significativa em relação à metodologia que chega aos 16% de discordância.

Os resultados obtidos ao longo dos cinco anos de avaliação espelham exactamente o resultado obtido neste gráfico geral, sendo que os referenciais foram sempre indicados como o aspecto que maior contributo dá à autoavaliação, seguindo-se as metodologias e por último os instrumentos.

Anexo 12: Descrição dos 5 dias da *study visit* e resumo⁶³ das comunicações de todos os participantes

Dia 1

O primeiro dia da visita (24 de outubro) foi passado na região de Lisboa. Às 10:00h da manhã os participantes vieram conhecer a Inspeção-Geral de Educação e Ciência e iniciar formalmente os trabalhos com o discurso de boas vindas do então Inspetor-Geral da Educação e Ciência, A.

Após as formalidades iniciais, (todos tiveram de efetuar o seu pagamento nos serviços contabilísticos e receber os materiais de trabalho para a semana) cada participante apresentou-se e enumerou as suas motivações para a visita. Eu também tive de me apresentar e, posso referir que, este foi o primeiro desafio que a visita me permitiu superar. Este exercício levou-me a fazer uma reflexão sobre as minhas motivações para a semana da visita e para o trabalho que pretendo desenvolver na IGEC no âmbito do meu mestrado. No entanto, apesar de não conseguir referenciar todos esses aspetos na minha apresentação, dadas as minhas limitações no inglês, fazer este exercício retrospectivo já foi uma tarefa muito enriquecedora.

O Dr. H iniciou a sessão de trabalhos com a apresentação do programa da visita da semana e caracterizou, de uma forma mais genérica, a missão e as áreas de atuação da IGEC. De seguida, a Dr.^a L apresentou o programa de Avaliação Externa das Escolas e mostrou os dados mais relevantes do ciclo que terminou no ano de 2011. Vários participantes foram tirando as suas dúvidas e esclarecendo questões relativas à composição do sistema de ensino português. O debate foi muito produtivo e interessante pelo que a Dr.^a HN já não teve possibilidade de realizar a sua apresentação (isto para não atrasar a calendarização das atividades para o dia). Todavia, a apresentação da Inspetora HN focava as características do processo de Avaliação Externa das Escolas na região de Lisboa, temática essa que foi sendo abordada ao longo do debate e dos esclarecimentos que os participantes foram pedindo.

Há hora do almoço, um pouco já depois da hora prevista, partimos para a escola Secundária Virgílio Ferreira em Lisboa. Fomos recebidos pela diretora da escola que nos acolheu muito calorosamente e de forma atenciosa. Fizemos uma breve visita à escola, onde os participantes foram tirando algumas dúvidas e pedindo alguns

⁶³ Os resumos das comunicações dos participantes foram feitos em conjunto com a Patrícia Rocha, uma vez que foi uma atividade solicitada a ambas pelo Dr. H.

esclarecimentos: número de alunos, de professores e de pessoal não docente e taxa de sucesso escolar. A história da construção do estabelecimento de ensino também foi uma temática muito abordada pelos participantes, uma vez que pretendiam comparar as características iniciais da escola com as atuais, resultantes da sua inserção no programa da Parque Escolar.

Atualmente a escola Secundária Virgílio Ferreira apresenta ótimas infraestruturas e possibilita aos seus alunos uma grande variedade de equipamentos e de serviços modernizados.

A escola foi avaliada em abril de 2008 e demonstrou resultados globalmente positivos: obteve *Bom* nos domínios *Resultados* e *Organização e Gestão Escolar*, *Muito Bom* nos domínios *Prestação do Serviço Educativo* e *Liderança* e *Suficiente* no domínio da *Capacidade de Autorregulação e melhoria da Escola*.

Almoçámos na cantina da escola e aqui fomos fazendo um primeiro contacto mais informal com os participantes e mesmo com os inspetores que mostraram uma faceta mais descontraída tentando integrar-nos com o grupo. A diretora também almoçou connosco e foi identificando mais algumas características da escola.

Depois do almoço fomos fazer uma visita mais pormenorizada à escola já na companhia do presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) que também foi interagindo e partilhando algumas informações connosco.

Após a visita, que permitiu termos uma visão mais panorâmica das infraestruturas da escola, fomos para o auditório e a diretora fez uma apresentação mais formal da escola: caracterizou o processo de Avaliação Externa de que foi alvo e identificou o seu impacto na dinâmica de funcionamento da escola. Após este momento, seguiu-se um debate onde os participantes mais uma vez foram muito interventivos e pediram alguns esclarecimentos.

Seguiu-se uma pausa para um *coffee break*.

Após uma pequena pausa, o presidente do CNE explicou as características do conselho e a sua composição enquanto órgão consultivo que não pode tomar decisões por si próprio. Debateu algumas questões um pouco controversas como a aposta na observação da dinâmica de sala de aula e do trabalho desenvolvido pelos professores e pelos alunos aquando da visita dos inspetores às escolas (aspeto este que não estava patente no findo ciclo de Avaliação Externa e que também não vai estar presente no novo ciclo). Defendeu também a ideia de que a Avaliação Externa das Escolas só resulta se forem criados mecanismos de autoavaliação por parte das escolas. No debate

que se seguiu à apresentação do presidente do CNE, estas questões foram mais uma vez debatidas e alguns participantes fizeram comparações com os modelos de avaliação dos seus países. Foi um debate muito enriquecedor e que me permitiu esclarecer a pertinência da atuação do CNE no nosso sistema de ensino.

Após mais uma curta pausa, os três primeiros participantes fizeram as suas apresentações. A primeira pessoa a apresentar o seu trabalho foi a participante austríaca AL que explicou o programa de garantia de qualidade existente nas escolas austríacas fora do país. Destacou as escolas que estão diretamente relacionadas com o seu Ministério da Educação e exemplificou as suas características: o facto de os professores austríacos e os professores locais trabalham em conjunto, os elementos de avaliação escolar nessas escolas (destacando aqui a avaliação interna e externa) e o exame de alemão feito pelos alunos, apesar de esta não ser a sua língua principal. Após esta apresentação, AL referenciou algumas impressões em relação a este programa de garantia de qualidade das escolas austríacas fora do país: a participante denota uma atitude de mudança, pois se inicialmente as escolas demonstravam um certo receio em relação à inspeção, atualmente estão mais abertas sobre essa questão. Ressalvou que o debate em torno da temática da qualidade da escola está cada vez mais em destaque na atualidade escolar do seu país e que a avaliação realizada desencadeou vários processos de desenvolvimento das escolas que perceberam que com pequenos passos podem chegar mais longe.

De seguida E e P fizeram a sua apresentação em conjunto, uma vez que os dois participantes são franceses. A apresentação, um pouco extensa, começou por demonstrar qual a hierarquia e estruturação do sistema educacional francês e quais as suas principais particularidades. De seguida, caracterizaram o papel dos inspetores e a importância da sua atuação na avaliação das escolas: descodificaram o significado da expressão *avaliar* e definiram os seus objetivos – chave. Após esta contextualização, E e P enumeraram as consequências da realização desta prática para as escolas, destacando o papel da autoavaliação e o desenvolvimento da relação e dinâmica do trabalho coletivo. Na última fase da apresentação, os participantes destacaram alguns aspetos mais técnicos do processo de avaliação das escolas francesas (dando o exemplo prático do departamento de Côte d’Or): as características dos inspetores e o processo formal que descreve o mecanismo de avaliação.

Terminadas as apresentações do dia, os participantes tiveram cerca de meia hora para, entre eles, debaterem os principais marcos do dia e as aprendizagens realizadas,

uma vez que durante a semana teriam de produzir um relatório em conjunto sobre a visita de estudo.

Por volta das 20:00 horas, os trabalhos do dia terminaram. Ficámos na escola Secundária Virgílio Ferreira para um jantar Internacional. Foi uma experiência muito interessante e na qual nunca tinha participado. Cada participante trouxe algumas especialidades gastronómicas do seu país e todos preparámos a refeição a ser servida. Aqui alguns participantes vieram falar comigo para saber qual o trabalho que estava a realizar na IGEC e pude falar do estágio associado ao meu mestrado. Neste jantar os participantes começaram a estar mais interativos e descontraídos e foi sem dúvida uma noite muito bem passada.

Dia 2

O segundo dia da visita de estudo (25 de outubro) foi passado em Sintra. Foi um dia dedicado a mostrar aos participantes um exemplo de um concelho que tem um papel bastante interventivo no âmbito da educação, aliando a visita à demonstração da vertente cultural do município que também é bastante diversificada.

Chegámos a Sintra por volta das 9:30h e aguardámos um pouco pelos participantes. Primeiramente fomos conhecer a biblioteca de Sintra. Fomos recebidos por uma das suas funcionárias que nos encaminhou para um auditório onde começou por fazer uma breve apresentação sobre as principais características do município e as suas prioritárias dinamizações no âmbito da educação. Seguiu-se um momento de esclarecimento de dúvidas, por parte dos participantes, que rapidamente se transformou num debate muito dinâmico, pois todos estavam bastante interessados em saber mais pormenores sobre a linha de atuação do concelho.

Com o fim desta vertente mais expositiva, fizemos um *coffee break* que permitiu aos participantes provarem alguns dos doces típicos de Sintra: todos gostaram das queijadas e dos travesseiros, e mais uma vez os elogios à gastronomia portuguesa foram os melhores.

De seguida, fizemos uma pequena visita pela biblioteca, que me surpreendeu muito pela positiva. Para além de disponibilizar os serviços vulgares característicos de uma biblioteca, utiliza os seus espaços de forma muito inovadora, dinamizando encontros e atividades para todos os públicos. A biblioteca potencializa aos seus utilizadores a entrada num espaço que idealiza a escrita do *romantismo* e os seus jardins espelham a paisagem característica de Sintra.

Após conhecer esta vertente cultural, fomos fazer um pequeno passeio pela vila de Sintra e fomos visitar o palácio de Monserrate, um dos poucos pontos culturais típicos de Sintra que ainda não tinha visitado. Foi uma experiência muito interessante e enriquecedora que foi complementada pela narração da nossa guia turística na visita. Começámos por visitar os jardins do palácio e terminámos a nossa “viagem” na ala principal do monumento que deve a sua magnificência e exuberância ao milionário inglês Francis Cook.

Terminada esta interessante visita, fomos almoçar à escola profissional Alda Brandão de Vasconcelos, em Colares. Tivemos um almoço muito saboroso que permitiu aos participantes conhecerem uma das principais especialidades gastronómicas do país: o bacalhau, neste caso, assado no forno. A refeição foi confeccionada e servida por alunos da escola e foi uma ótima aposta do Dr. H, pois todos ficaram muito satisfeitos com a refeição. Durante o almoço fui falando com alguns participantes que explicaram a dificuldade tinham em perceber a língua portuguesa. A única exceção foi a participante italiana F que disse perceber grande parte do que dizíamos dada a semelhança linguística. Tentámos ensinar algumas palavras aos participantes e foi, sem dúvida, um momento mais informal muito bem passado.

Depois do almoço fomos visitar o agrupamento de escolas (AE) D. Fernando II. A diretora da escola recebeu-nos e começou por fazer uma apresentação mais geral das características da escola. De seguida enunciou os principais impactos da Avaliação Externa no agrupamento. O AE D. Fernando II foi, de todos os estabelecimentos de ensino visitados durante a visita de estudo, o que teve as classificações mais baixas: teve *Bom* nos domínios *Resultados*, *Prestação do Serviço Educativo* e *Liderança*, *Suficiente* no domínio *Organização e Gestão Escolar* e *Insuficiente* no domínio *Capacidade de Autorregulação e melhoria da Escola*.

A escola elaborou um vídeo bastante elucidativo sobre a sua realidade escolar e teve uma boa iniciativa de apresentar uma reflexão crítica sobre o processo da sua Avaliação Externa, destacando os seus pontos fortes e fracos. Todavia, acho que não soube aproveitar bem o trabalho e os recursos despendidos na apresentação que, a meu ver, se tornou num espaço para publicamente a escola dirigir as suas críticas a representantes da IGEC, sobre as discordâncias em relação à Avaliação Externa. Algumas professoras começaram a fazer acusações em relação às divergências que tinham com as características do modelo que a IGEC implementou aquando da Avaliação Externa mas, não pareciam saber que esse modelo não foi criado pela

inspeção e que esta organização apenas o implementou. Concordo que poderiam apresentar alguns pontos com os quais não estavam de acordo, mas a forma agressiva como que o fizeram tirou a credibilidade de alguns aspetos que até me pareceram ser pertinentes e que, atualmente já constam do novo ciclo de Avaliação Externa. No decorrer desta conjuntura também reparei em alguns problemas de relacionamento entre a diretora da escola e algumas professoras que a desautorizavam em frente de todo o grupo, não respeitando a sua posição de liderança e de autoridade. Não aproveitaram o tempo de que dispunham para mostrar os pontos fortes do agrupamento e os seus projetos inovadores, razão pela qual a Inspeção-Geral de Educação e Ciência escolheu este agrupamento, apesar da sua avaliação menos favorável. Esta situação foi tão evidente que um dos participantes manifestou o seu desagrado por estar a assistir a uma troca de acusações que não deveriam ser feitas em frente a um grupo que veio a Portugal para conhecer as boas práticas resultantes da Avaliação Externa das Escolas. Destaco porém um dos pontos considerados pelo agrupamento como impacto positivo resultante Avaliação Externa: o facto de começarem a realizar de forma assídua a autoavaliação e de essa prática permitir melhorar a dinâmica de atuação do agrupamento.

Após a apresentação realizada pela escola fizemos uma visita guiada pelo edifício que ia sendo direcionada pelos alunos que faziam pequenas demonstrações da área extracurricular de expressão corporal.

Depois deste tempo mais dedicado à apresentação da parte da escola foi a vez dos participantes do dia fazerem as suas apresentações. O primeiro participante a apresentar a sua comunicação foi AF, da Noruega, com a temática do desenvolvimento da qualidade nas escolas secundárias norueguesas – critérios e controlo. O participante começou a sua apresentação com a explicitação da estrutura do ensino secundário das escolas da Noruega e apresentou alguns programas de Educação Profissional. De seguida caracterizou a organização política do seu país para poder demonstrar qual o papel que os inspetores assumem: as escolas têm de apresentar a documentação necessária solicitada e mostrar que a sua atuação vai ao encontro da Lei da Educação e das decisões tomadas na administração central. AF caracterizou as inspeções na Noruega como sendo sempre limitadas a um certo assunto e ocorrentes em intervalos irregulares e não de forma frequente. O participante defende que a responsabilidade pela melhoria da qualidade da escola centra-se maioritariamente no diretor de cada escola, e por subsequência na própria escola, sendo que a ele cabe a decisão de quais as

principais áreas em foco e quais os resultados obtidos. As escolas escolhem assim as suas próprias ferramentas. Para finalizar a sua apresentação, o participante lançou uma questão de debate deveras polémica e que se estende a outros países presentes na visita de estudo, Portugal não é exceção: o facto de na Noruega, a qualidade do sistema educativo se traduzir, em grande parte, nos resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*). AF defende que uma escola de qualidade é a que prepara os jovens para o futuro. Esta questão levantou um interessante debate por parte dos participantes.

Seguidamente foi a vez de K fazer a sua apresentação. K, oriundo da Alemanha, começou por explicar que o seu país, enquanto Estado Federal, denota sistemas de ensino com características diferentes. Vindo de North Rhine-Westphalia, o participante centra a sua apresentação no impacto que a Avaliação Externa traduziu neste Estado. Apresenta as características da avaliação das escolas e em que moldes se processa (define os níveis de classificação onde uma escola pode ser colocada). Como impactos mais notórios do processo, o participante destaca a “assistência individual”, a aposta na formação dos professores e a discussão na agenda política sobre a necessidade de mudanças relativas aos métodos e instrumentos de Análise de Qualidade. K também faz referencia ao facto de o PISA ser um instrumento que traduz a qualidade do ensino em North Rhine-Westphalia mas ressalva a importância que a Avaliação Externa assume cada vez mais para validar efetivamente a qualidade da educação. Este pode ser o principal impacto da Avaliação Externa neste Estado.

Por último, foi a vez de D fazer a sua apresentação. O participante é também alemão, mas de outro Estado, Bavaria (com capital em Munique), pelo que apresenta características diferentes da avaliação das escolas. Começou, a sua apresentação, com um título bastante provocante relacionado com *muito barulho em torno do impacto da avaliação*. Numa primeira fase caracterizou o Estado da Bavaria e os atores envolvidos no processo de avaliação das escolas. Destacou a importância do *conhecimento* que tem de ser usado, fazendo referência a F. Machlup (1993) que denota o valor e os benefícios do *conhecimento*. Vaccaro dá o exemplo da importância de um relatório bem construído no processo de avaliação e destaca as principais teses que surgem em torno da avaliação das escolas: a avaliação surge como um argumento para a mudança (este argumento pode ou não ser convincente); a melhoria da qualidade depende da convicção (estar convencido não significa ser capaz de tomar decisões pertinentes); melhoria da qualidade é uma questão de estratégia (avaliação é uma questão de apontar para o

problema, mostrando o objetivo); melhoria não é necessariamente um processo linear (o impacto pode ser diferenciado e dinâmico). Todas estas questões foram debatidas pelo participante, com a intervenção dos outros elementos do grupo, que demonstrou o seu ponto de vista em relação a cada um destes aspetos.

Após a finalização das apresentações do dia houve um pequeno debate onde os participantes tiraram as suas dúvidas sobre as apresentações e teceram os seus comentários.

O dia terminou com um tempo de meditação entre os participantes. De seguida regressaram ao hotel pois, no programa da visita, tinham a noite livre.

Dia 3

No terceiro dia da visita de estudo estava programado irmos para Santarém conhecer duas escolas que tiveram ótimos resultados aquando do processo de Avaliação Externa.

A primeira escola a ser visitada foi a Secundária Sá da Bandeira que teve *Muito Bom* nos domínios *Resultados, Liderança, Organização e Gestão Escolar e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*, e *Bom* no domínio *Prestação do Serviço Educativo*.

Ao chegarmos à escola fomos muito bem recebidos por toda a comunidade escolar e fomos encaminhados para o auditório. Uma das professoras de Inglês da escola fez uma breve apresentação da organização escolar e das características que lhe são específicas. De seguida falou da experiência adquirida pela comunidade escolar através do processo de Avaliação Externa da escola.

Após esta exposição inicial, dois alunos foram falar das suas experiências em frequentar aquela escola e demonstraram alguns projetos onde estavam inseridos. Fiquei surpreendida pela positiva com a fluência com que falavam inglês e a experiência que demonstravam no domínio da língua.

Por volta das 11:30h fez-se uma pausa para um *coffe break* e de seguida fomos conhecer a escola. Tem uma arquitetura fantástica que ainda mantém a fachada tradicional da sua construção, pelo que possui um edifício como atualmente já não se vê. Ao longo da visita fomos encontrando expostas coleções científicas e literárias que estão ao cuidado da escola há mais de 100 anos. A apresentação da biblioteca foi a minha parte preferida da visita: possui uma coleção de livros bastante completa e extensa, muitos deles apenas exemplares únicos. A biblioteca estava atualmente em fase

de reorganização, uma vez que todos os livros mais antigos estavam a ser devidamente catalogados (com o sistema de código internacional) para estarem disponíveis para serem consultados por toda a comunidade escolar.

Depois da visita à escola voltámos ao auditório para os três primeiros participantes do dia fazerem as suas apresentações.

O primeiro participante foi o finlandês, AYK, que fez a sua apresentação sobre a melhoria da qualidade através da autoavaliação interna na formação profissional. Assim sendo, o foco da apresentação foi a gestão da qualidade e a autoavaliação. Numa primeira fase falou sobre a forma como a qualidade do ensino profissional é gerida na Finlândia, passando essa gestão de qualidade pela realização da autoavaliação, que pode assumir dimensões internas ou externas, de acordo com a finalidade da organização em questão. No entanto independentemente da dimensão que a autoavaliação assuma, esta pode ser aplicada a qualquer organização de Formação Profissional. AYK destacou ainda algumas características que se prendem com a ética da autoavaliação, nomeadamente: credibilidade, flexibilidade, convivialidade, acessibilidade, significado, confiabilidade e aprendizagem. Na fase final da sua exposição o participante falou ainda sobre o papel que a autoavaliação assume na formação profissional e enumerou alguns exemplos de modelos de autoavaliação.

Seguidamente foi a vez do participante sueco fazer a sua comunicação. O tema da apresentação de FL foi a Inspeção e a Avaliação na Suécia. Assim o participante falou inicialmente, sobre o sistema de inspeção na Suécia, destacando o facto de todo o sistema de ensino ser avaliado, desde o nível pré-escolar à educação de adultos. A avaliação pode ser feita sobre uma área escolar específica (exemplo uma disciplina) ou sobre uma área mais geral. As apreciações feitas pela inspeção são baseadas na legislação, na documentação da escola e em pesquisas e experiências comprovadas. Os métodos usados incluem, entre outros, observação, análise documental, entrevistas, questionários e estudos de caso. Sempre que sejam detetadas falhas, a inspeção pode exigir que sejam tomadas medidas que as corrijam, podendo nesse sentido apresentar recomendações para futuros desenvolvimentos. Os resultados da inspeção são apresentados sob a forma de um relatório específico para a escola, onde se procede à identificação dos pontos fortes e fracos, assim como aspetos a melhorar e um relatório geral em que se faz um resumo dos resultados de todas as escolas avaliadas. Numa segunda fase, FL falou sobre as responsabilidades da Agência Nacional para a Educação Sueca e finalizou a apresentação falando da importância do acompanhamento e da

avaliação das escolas, terminando com a seguinte questão: será possível a combinação de normas, desenvolvimento e supervisão?

A última apresentação da manhã esteve ao encargo de RP, a participante proveniente da Lituânia, que intitulou a sua apresentação de autoavaliação e Avaliação Externa para a qualificação da educação na Região Municipal de Prienal. RP iniciou a sua apresentação a falar dos objetivos e princípios da avaliação interna e externa, identificando como finalidade destes a afirmação da qualidade das atividades e a possibilidade de permitir a tomada de decisões em concordância. Ao falar da experiência de Prienal, refere que o objetivo é trazer a avaliação para a vida das suas escolas como uma forma mais eficaz de conhecer a qualidade do trabalho escolar, visto que a autoavaliação ainda não é uma prática enraizada na cultura da Lituânia. A participante referiu ainda os benefícios da autoavaliação e dos papéis assumidos pelo Departamento de Educação, Cultura e Desporto e pelo “grupo” de coordenação da autoavaliação nesse processo. Mencionou também a importância da utilização dos resultados da autoavaliação e da Avaliação Externa na planificação e organização das atividades escolares. RP terminou a sua apresentação deixando algumas questões para as quais procura resposta: os avaliadores externos são empregados ou funcionários em tempo integral? Quantas áreas / temas / indicadores eles analisam? E sobre a duração da avaliação? Quais os tipos (estrutura) de relatórios são eficazes?

Após as três apresentações da manhã os participantes tiveram um tempo para colocar questões e discutir os temas em análise. Depois deste momento, tiveram ainda algum tempo para refletirem sobre o que ouviram nessa manhã.

Por volta das 13:30h fomos almoçar no refeitório da escola onde mais uma vez nos esperava uma especialidade tipicamente portuguesa com bacalhau. Os participantes ficaram muito satisfeitos por provarem outra forma de cozinhar o bacalhau, que aliás, estava muito bom.

Depois do almoço partimos para o agrupamento de escolas D. João II, também em Santarém. Este agrupamento teve a melhor classificação de todas as escolas/agrupamentos visitados, com *Muito Bom* em todos os domínios. A escola sede visitada era muito diferente da escola onde estivemos da parte da manhã e não possuía os mesmos recursos. No entanto fiquei muito surpreendida, mais uma vez pela positiva, pela forma como toda a comunidade escolar encarou a visita, o que demonstrou, sem margem para dúvidas, o facto de a escola ter tido uma excelente classificação. Quando chegámos à escola sede tínhamos um grupo de alunos à nossa espera que cantaram

algumas canções (entre elas o hino da escola) e mostraram algumas danças típicas da região como o corridinho. De seguida fomos para uma sala de audiovisuais e o diretor, numa exposição bastante apelativa, apresentou a escola e demonstrou algumas das suas principais características. Porém, tenho de destacar um facto bastante positivo desta apresentação: o diretor, apesar de não dominar na totalidade a língua inglesa, arriscou e fez sozinho a apresentação da escola sem recurso a nenhum tradutor ou a algum docente da área de inglês. Foi um esforço que espelha muito bem a forma de todos agirem na escola e como se esforçam nos desafios que lhes foram propostos.

Após o término desta primeira parte da apresentação, o diretor falou do processo de Avaliação Externa da sua escola e caracterizou os impactos que daí surgiram e as metas que se propuseram a alcançar. Foi uma reflexão muito interessante e que nos permitiu a ficar a conhecer claramente a pertinência desta avaliação no agrupamento de escolas. Seguiu-se um pequeno debate, com muitos participantes a fazerem mais perguntas sobre alguns aspetos que ainda gostavam de esclarecer.

O *coffee break* da tarde veio marcar uma pequena pausa à qual se seguiu uma visita guiada pela escola. A meu ver, esta foi uma das visitas mais demoradas que fizemos a uma escola mas também uma das mais enriquecedoras. Vimos os materiais mais antigos de que os alunos dispunham mas que contrastavam com as iniciativas e atividades que desenvolviam de forma muito inovadora e original. Por toda a escola encontravam-se quadros de filmes de grandes êxitos de cinema, bandeiras de todos os países da União Europeia, imagens de personalidades importantes da história (o que mais me surpreendeu foi um retrato de Che Guevara), quadros com todas as espécies animais... Nota-se que a comunidade escolar não se foca nas fragilidades da escola, aproveita todos os seus recursos para a tornar mais apelativa e dinâmica para os alunos.

Após esta longa mas interessante visita pela escola sede do agrupamento de escolas D. João II voltámos à sala de audiovisuais para que os três participantes da tarde pudessem fazer as suas apresentações.

Oriunda de Itália, F escolheu o título “procurando desesperadamente por avaliação (de escolas) em Itália” para traduzir a falta de uma cultura de avaliação de escolas no seu país. Com esta ausência de avaliação, a prestação de contas é feita mediante a realização de exames, que são obrigatórios em todo o sistema de ensino (público e privado). Só a partir de 2008 surgiu um mecanismo de fornecimento de um *feedback* formativo, mediante as avaliações nacionais para os níveis primário e secundário, sendo que só os administradores das escolas e as autoridades de educação

têm acesso aos resultados das avaliações nacionais, ficando de fora a restante comunidade educativa. Deste modo, em Itália as escolas apenas têm de apresentar relatórios de conformidade (às autoridades mais elevadas), assegurando-se assim que cumprem a lei. No entanto as escolas não têm obrigação de realizar processos de autoavaliação ou inspeção que incidam sobre a qualidade da educação. Desta forma, no decorrer da sua apresentação F vai estabelecendo a comparação de Itália com outros países que se encontram na mesma situação, no que se refere à cultura de avaliação e mostra como o país tem evoluído nesse campo ao longo do tempo. Para finalizar a apresentação, baseada num workshop realizado com diretores escolares em 2004, a participante apresenta alguns aspetos que impedem e que ajudam a autoavaliação.

O segundo participante da tarde foi o holandês AH que fez uma breve apresentação sobre a inspeção holandesa, nomeadamente a inspeção baseada no risco, na Formação Profissional. Deste modo, AH fez uma caracterização da inspeção holandesa: esta existe desde de 1801 e faz parte do Ministério da Educação e Ciência. A nível da formação profissional existem 50 inspetores para um total de 500.000 estudantes distribuídos por 125 escolas. O participante identificou ainda três características da supervisão da formação profissional, designadamente: i) inspeção baseada em risco; ii) supervisão proporcional; e iii) garantia de qualidade, tendo-se debruçado especialmente sobre a primeira.

O último participante do dia foi o também holandês JL que fez a sua apresentação sobre o papel da gestão escolar na avaliação das escolas e na melhoria da qualidade. Deste modo, inicialmente o participante começou por referir a importância da integração dos resultados da avaliação para a melhoria da qualidade, assim como algumas características a ter em conta na realização da avaliação: a sua realização tendo como base objetivos SMART (específicos, mensuráveis, atingíveis, realistas e temporizáveis) e o facto de a avaliação dever ser realizada com uma monitorização frequente. JL refere ainda que a avaliação é realizada num processo cíclico de três anos, que se inicia com a realização de uma entrevista, seguida da avaliação de desempenho e que termina com a avaliação. Destaca também que é importante a utilização das avaliações finais e das entrevistas aos professores para se obter as suas opiniões sobre os pontos fortes e fracos do sistema escolar. O participante termina assim a sua apresentação concluindo que a avaliação em educação compreende um processo cíclico, que pode ser utilizado para a atualização contínua do pessoal e para a melhoria do programa educacional, o que contribui para a melhoria da qualidade.

No final das apresentações, que se estenderam por um tempo superior ao previsto, realizou-se um pequeno debate onde alguns participantes foram pedindo mais informações sobre as apresentações para esclarecerem as suas dúvidas.

No final da visita o diretor ofereceu a todos os participantes uma pequena lembrança: uma garrafinha de azeite que é produzido na escola, mais uma surpresa positiva sobre a inovação deste estabelecimento de ensino.

Todavia o dia ainda não havia terminado e todo o grupo foi jantar à escola de turismo Salvaterra de Magos em Lisboa, uma experiência muito interessante. Antes do jantar alguns alunos da escola fizeram uma pequena apresentação que caracterizava o curso que frequentavam e o tipo de oportunidades que a escola possibilitava na área do turismo e da restauração.

No jantar os participantes já estavam muito mais à vontade e interagem uns com os outros e comigo também. Foi um jantar muito agradável onde foi possível conhecê-los um pouco melhor e fora do âmbito mais formal das visitas e apresentações do dia. O convívio com os inspetores H e HN também foi muito gratificante e permitiu criar um contacto de maior proximidade com eles.

Foi um serão muito bem passado que só terminou após a meia-noite pois todos tinham de regressar ao hotel, uma vez que no dia seguinte também teríamos uma agenda preenchida.

Dia 4

O quarto dia da *study visit* teve contornos um pouco diferentes dos dias anteriores. Por volta das 9:30h os participantes encontraram-se connosco na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESEL) onde recebemos as boas-vindas de uma das avaliadoras externas que participou no findo ciclo de Avaliação Externa das Escolas. A Doutora M começou por apresentar a ESEL e caracterizar os seus sucessos no ramo da educação e seguidamente falou do trabalho desenvolvido em torno da Avaliação Externa das Escolas. No decorrer da apresentação tivemos uma surpresa: a tuna da ESEL foi cantar algumas canções tradicionais portuguesas, desconhecidas para os participantes que gostaram muito da “serenata”.

No final da apresentação seguiu-se um momento de debate no qual vários participantes colocaram questões no sentido de conhecer melhor o modelo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal.

Por volta das 11:30h seguiu-se uma pequena pausa para um *coffee break*. De seguida mudamos de sala e fomos para um auditório para que os últimos quatro participantes da visita pudessem fazer as suas apresentações, mas desta vez com mais alguma assistência (muitos alunos da ESEL mostraram-se interessados em ouvir as apresentações).

A primeira participante da manhã a fazer a sua apresentação foi HP, da República - Checa, com a temática da inspeção nas escolas Checas – avaliação das condições, dos progressos e dos resultados da educação. Começou por explicar quem avalia as escolas no seu país e como se estrutura esse mecanismo (frequência do ciclo de inspeção, equipa de inspeção, duração da visita às escolas e método e critérios de avaliação escolar). Destacou a existência de catorze inspeções regionais e caracterizou-as estatisticamente. Na República - Checa, a Avaliação Externa foi estabelecida pela lei da educação. Após esta análise descritiva, HP caracterizou o atual modelo de inspeção no seu país que se destaca pela recolha e análise de dados da escola antes da atividade de inspeção; esta atividade é realizada tendo em conta a preocupação pelos direitos da escola; redação e entrega de um relatório de inspeção. No entanto a participante interroga-se se isso possibilitou a melhoria das escolas. Em jeito de conclusão, HP refere o impacto da inspeção da República - Checa na avaliação escolar e consequentemente na melhoria da qualidade: possibilita a comparação no tempo, destaca os pontos fortes e os pontos fracos e riscos das escolas e ajuda a definir caminhos para a melhoria. Todavia, defende que, sem poderes de execução real, a avaliação só pode funcionar como uma ferramenta de melhoria numa base voluntária. Para que esta se torne mais eficaz seria necessário uma certa pressão para a execução deste mecanismo.

Seguiu-se a participante MG, da Irlanda, que focou a sua apresentação na Avaliação Externa das Escolas secundárias do seu país. Primeiramente caracterizou o sistema de ensino secundário da Irlanda e definiu os princípios nos quais assenta a avaliação realizada pela inspeção: para reconhecer e afirmar as boas práticas das escolas, para fornecer uma garantia de qualidade no sistema educativo, para identificar áreas para o desenvolvimento e contribuir para a melhoria real das escolas, para incentivar a introspeção das escolas e o desenvolvimento, para possibilitar a garantia de uma maior divulgação de boas práticas entre as escolas, para disponibilizar informações importantes para a comunidade escolar e para promover uma maior responsabilidade e transparência. MG disse que o programa de avaliação iniciou-se em 2004 e caracterizou

o conjunto de mecanismos que envolvem o processo. Por último, identificou os pontos fortes do processo (envolvência da comunidade escolar, informação de qualidade e inspeção para a melhoria das escolas) e os desafios que ainda têm de ser ultrapassados (a delegação de competências, a necessidade dos inspetores darem um *feedback* às escolas avaliadas, a autoavaliação, a efetiva melhoria da escola, a maior inclusão dos pais e encarregados de educação, dos professores e dos órgãos de direção...).

NH baseou a sua apresentação no quadro comum de Inspeção e Autoavaliação das escolas no País de Gales, tendo estruturado as suas ideias em três partes: i) o quadro de inspeção da escola; ii) a cultura de avaliação e reflexão; e iii) a análise de dados. No que se refere ao quadro de inspeção, no País de Gales, são avaliados três “domínios” (resultados, prestação do serviço educativo e a gestão/liderança), que contém vários “referentes” de análise. NH destaca a necessidade de haver uma maior ênfase na autoavaliação, onde a escola avalia o seu próprio desempenho com base em informações relevantes, em que há um enfoque nas necessidades dos alunos e nas prioridades de ação e em que se estabelece um jogo entre os resultados e os planos de melhoria. O participante salienta ainda a importância de os dados recolhidos serem extensivos, ou seja, que para além das comparações entre escolas, permitem também ter em consideração o contexto e o valor acrescentado. Destaca ainda que estes possibilitam que se estabeleçam linhas claras de responsabilidade (da escola, dos governadores e das autoridades locais). NH identifica, por último, parâmetros que as escolas precisam para melhorar o processo de autoavaliação e enumera algumas características/componentes de um bom relatório de autoavaliação

O último participante da visita a mostrar o seu trabalho foi AE que baseou a sua apresentação na educação da Escócia. O participante iniciou a sua exposição com a apresentação dos órgãos envolvidos na Educação Nacional Escocesa, procedendo seguidamente à apresentação da organização do sistema educativo do seu país, no que se refere à sua oferta educativa. Enunciou algumas das medidas usadas pelo novo órgão para promover a melhoria da qualidade da educação, entre as quais se destaca o aumento da capacidade de autoavaliação e o autoaperfeiçoamento, entre instituições de ensino e profissionais e o fornecimento de avaliações externas, independentes da qualidade da oferta educativa. AE refere ainda as razões que justificam a criação do currículo de excelência (elevar os padrões, preparar para o futuro). Neste sentido apresenta o quadro escocês de inspeção das escolas para 2011, estando esse assente em quatro pilares: i) promover a melhoria através do apoio à escola para continuar a

progredir; ii) avaliar o relatório sobre a capacidade de uma escola para melhorar; iii) fornecer segurança aos usuários sobre a qualidade da educação; e iv) fornecer evidências para o panorama nacional de educação escocês. A inspeção escocesa é uma parceria que se estabelece a três níveis: escola (avalia a sua própria prestação), autoridade educativa (desafia a escola) e HMI (realiza a Avaliação Externa). O participante termina a exposição com a apresentação do papel do inspetor distrital e com a descrição das cinco partes de desenvolvimento profissional para a “jornada de excelência”.

Após as apresentações dos quatro participantes, seguiu-se um debate muito interessante pois teve a participação de alguns alunos da ESEL que se juntaram aos restantes participantes no esclarecimento das suas dúvidas em relação ao que os colegas apresentaram.

O final do debate, por volta das 13:00h, ditou também o fim das apresentações de todos os participantes que terminariam a sua visita no dia seguinte.

Almoçámos na Escola Superior de Musica, um edifício recente e moderno que espelha a vanguarda dos estilos musicais que fomos ouvindo durante o período em que lá ficámos.

Depois do almoço tivemos uma visita guiada pela Escola Superior de Educação que nos trouxe também mais uma surpresa: um professor de expressão corporal fez com todos uma atividade de relaxamento que aliou as paisagens aos cantares tipicamente alentejanos. Foi um exercício que nos permitiu descontrair e que, de certa forma, anteviu alguma saudade que o grupo começava a sentir com o fim da visita que permitiu que durante uma semana todos partilhassem experiências e conhecimentos.

Por volta das 15:00h a visita terminou e tive de me despedir de todos os participantes (uma vez que o dia seguinte apenas se encontrariam no hotel para finalizarem o relatório da visita de estudo e para debaterem mais um pouco as experiências por que passaram).

Os participantes tiveram a tarde de quinta-feira livre.

Dia 5

No quinto e último dia da visita já não estive presente mas, de acordo com o programa da organização da *study visit*, os participantes estiveram reunidos das 9:30h

até às 12:30h para fazerem um balanço da visita e darem um *feedback* aos organizadores, juntamente com o relatório final que começaram a elaborar no início da semana.

Conforme foi visível ao longo das descrições que fui fazendo da semana, esta visita foi um período de importantes aprendizagens e reflexões a nível pessoal e profissional. Foi uma experiência muito gratificante e enriquecedora que me permitiu não só conhecer a realidade educativa de outros países, mas também um pouco das suas culturas e costumes. A partilha de informação numa língua comum a todos mas que, para vários participantes não era a sua língua materna foi um exercício muito importante de adaptação a outro meio e de interação mais paciente para que todos pudessem perceber o que estava a ser dito.

Espero futuramente repetir uma experiência destas mas agora de um ponto de vista mais integrativo e não apenas observável e descritivo.

Resumo das comunicações da visita de estudo

Após a semana da visita de estudo o Dr. H propôs, como atividade a desenvolver, a realização de um resumo das 15 comunicações apresentadas pelos participantes que vieram de outros países. Esta tarefa foi realizada em parceria com a minha colega de estágio Patrícia, uma vez que foi um trabalho pedido em conjunto por um dos nossos coordenadores de estágio. Antes de começarmos a tarefa, elaborámos uma leitura de todos os documentos em *power point* que os participantes forneceram com as suas apresentações, para rever as principais ideias destacadas e para esclarecer alguma expressão ou palavra em inglês que não compreendêssemos.

Os resumos específicos das comunicações encontram-se destacados na descrição da atividade da visita de estudo, uma vez que faz sentido que, na sequência do relato dessa semana, surjam as apresentações a espelhar a participação de cada membro da visita. No entanto, dada a importância desta atividade, sintetizo de seguida, as principais ideias que destaquei em cada resumo elaborado.

AL (oriunda da Áustria) focou-se na garantia de qualidade que existe nas escolas austríacas fora do país, destacando as suas impressões em relação a este procedimento.

E e P (participantes franceses) principiaram a sua apresentação conjunta demonstrando a hierarquia e estruturação do sistema educacional da França e as suas especificidades. Destacaram o papel dos inspetores franceses e a sua influência e importância na atuação na avaliação das escolas.

O participante norueguês AF apresentou um trabalho sobre o desenvolvimento da qualidade nas escolas secundárias do seu país (critério e controlo). Começou por explicar a estrutura do ensino secundário das escolas da Noruega e os programas de Educação Profissional. Demonstrou qual o papel que os inspetores assumem no seu país e a importância do seu trabalho para a avaliação da escola.

O participante K, oriundo da Alemanha, centrou a sua apresentação no impacto que a Avaliação Externa produziu no Estado do North Rhine – Westphalia. No final da sua apresentação referenciou ainda o facto de o PISA ser um instrumento que traduz a qualidade do ensino naquele Estado Alemão mas, ressalva a importância da Avaliação Externa para validar de forma efetiva a qualidade da educação.

D, também proveniente da Alemanha mas do Estado da Bavaria, começou a sua exposição caracterizando os atores envolvidos no percurso de avaliação das escolas do seu país. A sua comunicação centrou-se muito numa reflexão com algumas questões como ponto de partida que foram amplamente debatidas por todos os participantes.

AYK, participante finlandes, elaborou a sua apresentação sobre a melhoria da qualidade através da auto-avaliação interna na formação profissional. Destacou assim a sua comunicação na gestão da qualidade e da autoavaliação. Referenciou, numa segunda fase, as características que se prendem com a ética da autoavaliação.

O participante sueco FL teve como tema da sua apresentação a Inspeção e a Avaliação da Suécia onde destacou o facto de todo o sistema de ensino ser avaliado, desde o nível pré-escolar até à educação de adultos. FL caracterizou o processo de avaliação das escolas do seu país e os mecanismos que lhe estão associados. Numa última fase da apresentação do seu trabalho, o participante referenciou as responsabilidades da Agência Nacional para a Educação Sueca e destacou a importância do acompanhamento e da avaliação das escolas.

A participante oriunda da Lituânia, RP, destacou na sua apresentação a autoavaliação e Avaliação Externa para a qualificação da educação na Região Municipal de Prienai. De seguida, enumerou os princípios da avaliação interna e externa que têm um importante papel na afirmação da qualidade das atividades e na

possibilidade de permitir a tomada de decisão e comum acordo (uma vez que permite a planificação e organização das atividades das escolas).

F, participante italiana, focou a sua apresentação na ideia da falta de cultura de avaliação das escolas do seu país. Assim sendo, a prestação de contas é feita mediante a realização de exames que são obrigatórios em todo o sistema de ensino público e privado. Em Itália, as escolas apenas têm de apresentar relatórios de conformidade onde asseguram que cumprem a lei. Não têm obrigação de realizar processos de autoavaliação ou inspeção que se foquem na qualidade da educação.

AH, participante proveniente da Holanda, direcionou a sua apresentação para a caracterização da inspeção da Holanda. De seguida, identificou três aspetos da supervisão da formação profissional do seu país: i) a inspeção baseada em riscos; ii) supervisão proporcional; iii) garantia de qualidade.

JL (holandês) apresentou uma comunicação baseada no tema do papel da gestão escolar na avaliação da escola e na melhoria da qualidade. Assim, destacou a importância da integração dos resultados da avaliação para a melhoria da qualidade e especificou alguns dos principais aspetos a ter em conta aquando da realização da avaliação às escolas.

A participante oriunda da República-Checa, HP, apresentou a temática da inspeção nas escolas Checas – avaliação das condições, dos progressos e dos resultados da educação. Explicou os processos e mecanismos de avaliação das escolas do seu país recorrendo, para tal, à caracterização do atual modelo de inspeção da República – Checa. No final da sua comunicação, levantou algumas questões de cariz mais reflexivo sobre esta temática, mais concretamente no aspeto de saber se de facto a inspeção e avaliação das escolas contribui efetivamente para a melhoria da qualidade.

MG, participante irlandesa, centrou a sua apresentação na Avaliação Externa das escolas secundárias do seu país. Numa primeira fase, começou por descrever o sistema de ensino secundário da Irlanda e definiu os aspetos em que a avaliação realizada pela inspeção assenta. Numa segunda etapa, identificou os pontos fortes e fracos do processo de avaliação e os desafios que ainda têm de ser ultrapassados.

NH (Reino Unido: País de Gales) focou a sua comunicação no quadro comum de Inspeção e autoavaliação das escolas do País de Gales, tendo estruturado as suas ideias em três vertentes: i) o quadro de inspeção da escola; ii) a cultura de avaliação e reflexão; iii) a análise dos dados.

O participante escocês AE salientou na sua apresentação a educação na Escócia. Começou por destacar os órgãos envolvidos na Educação Nacional Escocesa e caracterizar a organização do sistema educativo do seu país e a sua oferta educativa. Referenciou também as medidas usadas para promover a melhoria da qualidade da educação.

Estas foram as principais ideias que destaquei aquando do resumo feito a cada uma das 15 comunicações dos participantes estrangeiros (outros 10 participantes estiveram envolvidos da visita – nomeadamente eu e a Patrícia Rocha – mas não tiveram apresentações a fazer. As exceções foram para o Dr. H, a Dr.^a L e a Dr.^a HN que apresentaram comunicações, mas mais relacionadas com a organização e estruturação da visita e do sistema de ensino e inspeção em Portugal).

A realização desta atividade foi muito importante não só pelo facto de me permitir fazer uma síntese de tudo o que ouvi e tomei conhecimento na semana da *study visit* mas também pelo facto de mais uma vez me potencializar a prática na língua inglesa, visto que todas as comunicações, e seus respetivos *power points*, foram realizadas em inglês.

Estas ideias destacam-se de uma temática em comum e que assentou num dos principais pontos de reflexão para a visita: a avaliação com vista a preservar e potencializar a qualidade das escolas. Uma avaliação realizada por uma equipa inspetiva assente na responsabilização, autonomia e prestação de contas.

Anexo 13: Descrição dos 2 dias da sessão de formação dos avaliadores externos

Dia 1

O primeiro dia de trabalhos começou às 14:30h no auditório da Escola Secundária Eça de Queiroz, com uma sessão de abertura dirigida pelo Sr. Inspetor-Geral da Educação e Ciência A⁶⁴ e onde foram dadas as boas vindas a todos os participantes na sessão de formação.

De seguida o Dr. VA (IGEC) fez uma apresentação geral do modelo para o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal, começando por introduzir um elemento novo que necessitaria de grandes esclarecimentos: a implementação de questionários de satisfação aos pais, alunos, docentes e não docentes das respetivas escolas que vão ser avaliadas. Num curto espaço de tempo antes de cada escola ser avaliada, estes questionários são distribuídos por uma amostra aleatória representativa da comunidade escolar e contabilizados para que, quando a equipa de avaliadores fizer a visita à escola, já consiga ter um conjunto de dados (referentes à opinião de todos os atores educativos) que lhes permita ter uma base de conhecimento da organização escolar mais profunda. Apesar de todas as vantagens que este processo possibilita (mais à frente poderão ser explanadas) o seu principal aspeto menos positivo é o facto de o tratamento dos dados dos questionários ter de ser efetuado, numa primeira fase, pelos avaliadores, tarefa esta que não deveria ser da sua responsabilidade e que vai ocupar mais tempo que seria empregue na elaboração dos relatórios de Avaliação Externa das Escolas. Apesar de o Sr. Inspetor-Geral ter estado a fazer todas as diligências necessárias para que esta tarefa fosse levada a cabo pelos serviços competentes, para este trabalho, do Ministério da Educação e Ciência (MEC) através do GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação); facto é que ainda não foi possível a chegada a nenhum acordo. Reconheço a importância de os avaliadores partirem para o processo de avaliação das escolas já com uma base de dados informativa e abrangente de toda a comunidade escolar. No entanto, o trabalho estatístico da leitura dos questionários não deveria ficar ao encargo dos avaliadores até porque já existem mecanismos tecnológicos que fazem a leitura dos questionários e o tratamento automático dos dados. Quando este aspeto foi enunciado sentiu-se algum descontentamento por parte da grande maioria dos avaliadores mas, no geral penso que aceitaram bem a situação em grande parte devido

⁶⁴ Na data do desenvolvimento desta sessão de formação, ainda era este o Inspetor-Geral de Educação.

às palavras encorajadoras do Sr. Inspetor-Geral que garantiu que esta era uma situação provisória.

Após os esclarecimentos relacionados com o questionário de satisfação, o Dr. VA apresentou alguns dados informativos sobre o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas. Começou por destacar que no ciclo anterior, todas as escolas e agrupamentos de escola foram avaliados, num total de 1131 estabelecimentos (salvo algumas exceções pontuais). Seguidamente referiu que a 1ª fase da avaliação se realizaria no período de 14 de novembro a 16 de dezembro e que o regime jurídico do processo de avaliação passaria a ser assegurado pela tutela.

Após a intervenção do Dr. VA foi a vez de três oradores apresentarem os fundamentos e objetivos de capacitação, participação e regulação do novo quadro de referência para a AEE e os seus domínios, campos de análise e referentes: A Doutora APC (UL), o Dr. JN (IGEC) e o Dr. JJA (IGEC). A intervenção dos três foi sendo alternada pelo que não me foi possível especificar o que cada um focou concretamente.

Começaram então por caracterizar o novo quadro de referência como sendo mais simplificado que o anterior uma vez que apresenta uma redução de domínios para 3 (no anterior ciclo eram 5), dos campos de análise para 9 (anteriormente eram designados de 19 fatores) e dos referentes para 43 (anteriormente eram 89).

As etapas do processo de Avaliação Externa foram de seguida espelhadas. Primeiramente tem de se fazer uma seleção das escolas a serem avaliadas. Apesar de a sua escolha ser feita de acordo com as primeiras escolas que foram avaliadas no ciclo anterior, outro aspeto relevante foi tido em conta: dentro deste processo, as escolas com classificações menos positivas teriam prioridade na avaliação em relação às que tiveram uma melhor classificação. Isto porque entende-se ser necessário dar um maior apoio, através do mecanismo inerente ao processo de avaliação, às escolas com mais fragilidades. O segundo passo consiste em ser realizada uma reunião com as escolas a avaliar, onde lhe serão transmitidos os objetivos da visita e os materiais que a escola deve preparar. De seguida a equipa de avaliadores recolhe e analisa os documentos solicitados: o documento de apresentação das escolas, Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA) e outros documentos específicos que podem variar de escola para escola. Analisa também os questionários de satisfação realizados aos pais, alunos, docentes e não docentes para se poder ter uma informação mais específica das características da escola tendo em conta a opinião de

todos os atores educativos da organização escolar, o que dará uma maior credibilidade ao relatório e por conseguinte, ao Sistema Educativo.

A visita da equipa de avaliadores à escola dura dois dias (no caso das escolas singulares) ou três dias (nos agrupamentos de escolas – dependendo da sua dimensão). Neste período será feita uma observação direta às instalações e serão realizadas entrevistas.

Após a visita, o próximo passo consiste na elaboração do relatório sobre a avaliação que depois é entregue à escola. Durante quinze dias, após a receção do relatório, a escola tem a possibilidade de elaborar um contraditório onde contesta alguns aspetos com os quais não tenha concordado no relatório.

O passo final será então a publicação do relatório, eventual contraditório e a sua resposta, no sítio oficial da IGEC e da escola.

A escola tem até dois meses após a publicação do relatório, para elaborar um Plano de Melhoria. Este foi um novo aspeto introduzido no atual ciclo de AEE uma vez que a atuação da escola não se deve focar só no momento da realização da visita por parte da equipa de avaliadores, mas também posteriormente aquando da análise das recomendações e melhorias deixadas pela IGEC. As organizações escolares devem apostar num plano de melhoria que foque as suas estratégias de atuação a longo prazo, para a resolução dos seus pontos menos positivos. Achei este novo aspeto bastante pertinente pois faz todo o sentido que as equipas de AEE percebam atempadamente quais as linhas de atuação que as escolas/agrupamentos irão seguir após a realização das visitas, e não apenas quando novamente esse estabelecimento de ensino for o centro da Avaliação Externa. Este documento permite que as escolas se preparem previamente para um futuro ciclo de AEE.

De seguida, os três especialistas falaram, de forma sumária, das principais diferenças que pautam o novo modelo de avaliação das escolas, em relação ao anterior: a redução de cinco para três domínios; o facto de existir a aplicação prévia de um questionário de satisfação à comunidade escolar; a referência ao valor esperado dos resultados da escola; a entrevista realizada às autarquias em painel próprio; a introdução do nível *Excelente* na escala de classificação; a necessidade de a escola realizar um plano de melhoria; a publicação da resposta da equipa de avaliação ao contraditório; as características mais acessíveis e simplificadas do relatório; a existência de uma instância de recurso. Informaram ainda que no ano letivo 2011/2012 estão previstas serem avaliadas 232 escolas.

Por último, nesta primeira apresentação, a Doutora APC refletiu sobre o enquadramento legal e as recomendações das instituições de referência espelhados no novo modelo de Avaliação Externa das Escolas: a prestação de contas (*accountability*); a maior aposta na formação e na educação que possibilita no futuro, um maior desenvolvimento socioeconómico; a pertinência de instituições como a UE, OCDE e UNESCO. Neste sentido, a Avaliação Externa vai possibilitar uma melhoria interna da escola e garantir as bases da sua autoavaliação o que mais tarde se vai traduzir na autonomia crescente das escolas.

A Avaliação Externa das Escolas em Portugal segue um determinado enquadramento legal: Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 31/2002 e o Decreto-Lei nº 75/2008.

Relativamente à questão da qualidade, o CNE (Conselho Nacional de Educação) define quatro conceitos - chave fundamentais que uma escola de qualidade deve possuir: *Equidade, Eficiência, Integração e Comunidade*. Neste sentido destacam-se algumas variáveis com maior impacto na Avaliação Externa como a *Qualidade dos Professores* e as *Práticas na Sala de Aula*.

Em jeito de introdução para as sessões de trabalho seguintes foi apresentado sumariamente o novo quadro de referência para a avaliação das escolas que possui três domínios, cada um com os respetivos campos de análise e referentes (o quadro de referencia será analisado ao pormenor no 2º dia da formação).

Seguiu-se um breve intervalo.

Na segunda parte da sessão do primeiro dia da formação, a Dr.^a L (IGEC) iniciou dois novos tópicos a serem trabalhados: a preparação da visita à escola (através dos contactos e informações a obter) e as características do documento de apresentação que a escola deve entregar à equipa de avaliadores.

No que diz respeito à preparação da visita à escola, esta deve ser feita através de um ofício da Delegação Regional (DR) com a respetiva data de avaliação de cada escola. Já os documentos específicos que a equipa de avaliação deve analisar antes da visita à escola são (alguns já foram anteriormente especificados): Projeto Educativo, Projeto Curricular; Plano Anual e Plurianual de Atividades; Regulamento Interno; Relatório de Autoavaliação; Contrato de Autonomia (caso exista); outros documentos relevantes.

O documento de apresentação que cada escola tem de elaborar deve atender sempre a determinados aspetos: Avaliação Externa anterior, autoavaliação da escola,

quadro de referência da AEE (através dos campos de análise) e o desenvolvimento do contrato de autonomia.

A Dr.^a L destacou porém que, a preparação das vistas a escolas/agrupamentos deve atender a aspetos concretos. No caso das visitas a jardins-de-infância e a escolas do 1º ciclo e agrupamentos (no mínimo com três estabelecimentos) deve ser visitado o jardim-de-infância e a escola com maior número de turmas e o jardim-de-infância e a escola mais afastado da escola sede.

Numa visita a um agrupamento de escolas do 1º ciclo as entrevistas realizadas a alunos devem ser efetuadas aos que estão no 4º ano de escolaridade sendo que os alunos a entrevistar devem ser eleitos pelos colegas.

Os avaliadores devem ainda confirmar sempre com os diretores das escolas/agrupamentos a organização da sessão de apresentação e confirmar os pormenores de organização da agenda de trabalho.

A última comunicação do dia esteve ao encargo do Dr. JJ (IGEC) que explicou aos inspetores como deveria ser a agenda das visitas às escolas.

Este primeiro dia de trabalho foi muito interessante e permitiu-me conhecer em traços gerais as características do novo modelo de avaliação das escolas de uma forma bastante clara e elucidativa.

Dia 2

O segundo dia da formação começou por volta das 9:30h e denotou um programa de trabalho para todo o dia, com duas sessões de trabalho de grupo. Todavia começou com uma comunicação dirigida pela Dr.^a L e pelo Dr. VA.

A apresentação teve um enfoque em três temáticas específicas: a escala de classificação, o relatório e o contraditório e as equipas de avaliação.

Relativamente ao primeiro tema, os comunicadores especificaram qual a escala de avaliação para o novo modelo de AEE. Como principal novidade em relação ao modelo anterior, a escala adquire um nível de classificação máxima, *Excelente*, que anteriormente não era contemplado. Uma escola com este nível num dos seus domínios tem de se distinguir pelas suas práticas exemplares em campos relevantes e tem de desenvolver uma ação com um impacto consistente e que seja muito acima do esperado. Os seus pontos fortes têm de predominar em todos os campos de análise, o que resulta de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola vai assim

do nível *Excelente – Muito Bom, Bom, Suficiente* – até ao nível *Insuficiente* (que deve surgir sempre que os pontos fracos predominem sobre os pontos fortes).

De seguida, foi introduzido o tema da estrutura do relatório que deve possuir a seguinte configuração: i) *introdução*; ii) *caracterização da escola/agrupamento*; iii) *avaliação por domínio*; iv) *pontos fortes e análise das áreas de melhoria* (que substituem as oportunidades e constrangimentos do modelo do relatório do ciclo anterior). O relatório deve possuir no máximo dez páginas e as classificações atribuídas devem ser apresentadas no final de cada domínio (numa ficha individual, conforme era visível no ciclo anterior, devem ser registadas as classificações atribuídas em cada campo de análise). Para este novo modelo, foi sugerido que os relatórios apresentassem *uma linguagem mais simples e direta* e que fossem *mais sucintos e menos descritivos*.

A versão provisória do relatório com a classificação atribuída nos três domínios deve ser entregue à escola que depois tem quinze dias para apresentar o contraditório, se achar necessário, onde poderá demonstrar o seu ponto de vista sobre os aspetos que lhe pareçam injustos ou desadequados. A equipa de avaliação deverá analisar o contraditório, introduzir as alterações que achar necessárias e elaborar a sua versão final e a respetiva resposta ao contraditório. Estes documentos deverão ser enviados ao Presidente do Conselho Geral e ao Diretor da escola. Mais tarde devem ser disponibilizados na página da IGEC.

Depois da passagem por todos os passos deste processo, surge uma nova etapa, da competência da escola, que não era visível no modelo anterior de AEE: a elaboração de um Plano de Melhoria. O grupo de trabalho para o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas justifica a pertinência deste Plano no seguimento da pertinência do processo de Avaliação Externa que é tido como um procedimento útil para o desenvolvimento e melhoria de cada escola. Desta forma, para além do processo de avaliação e dos seus benefícios, é de extrema importância que *a posteriori* cada escola continue a investir nesta área. Assim sendo, no prazo de dois meses após a publicação do relatório, cada escola/agrupamento deve apresentar à Administração Educativa um Plano de Melhoria onde deve especificar os mecanismos de ação nas áreas prioritárias de intervenção destacadas no relatório de Avaliação Externa (este plano deve ser publicado na página da escola).

O último ponto desta apresentação, a ser destacado foi o da constituição das equipas de avaliação: devem ser constituídas por dois inspetores e um elemento externo

à IGEC (admite-se a hipótese de um 4º elemento, no caso dos mega agrupamentos de escola).

A seleção dos elementos a integrar estas equipas de avaliadores surgiu primeiramente com o recurso aos que já participaram no ciclo anterior. Foi feito um convite público para manifestação de interesse por parte dos avaliadores externos que estejam dispostos a ingressar este projeto. Surgiu também a possibilidade de serem convidados avaliadores externos aposentados.

Todos os avaliadores externos devem fazer uma ação de formação inicial e uma sessão de preparação de cada intervenção. Devem estar presentes integralmente em dois ou três dias da visita às escolas/agrupamentos e devem entregar o contributo do seu trabalho ao coordenador da equipa de avaliação com uma proposta de avaliação para o relatório final e para o contraditório (caso seja apresentado). Por fim, devem participar na avaliação final do processo.

Com o fim da apresentação do Dr. VA e da Dr.^a L, seguiu-se a primeira de duas sessões temáticas de trabalho de grupo onde todos os formandos se dividiram em quatro grupos de trabalho. Cada grupo teve um moderador: Doutora APC, Dr. JN, Dr. JJ e Dr.^a L. Em cada grupo haveria uma análise mais pormenorizada a um dos três domínios do referencial para o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas. Fiquei no grupo da Dr.^a L onde tivemos a seguinte ordem de trabalhos: i) dentro do domínio 3 – Liderança e Gestão – selecionar em cada campo de análise os referentes que carecem de melhor explicitação/clarificação; ii) identificar as fontes de recolha de informação e que permitam reconhecer os referentes selecionados anteriormente; iii) hierarquizar os campos de análise de cada domínio tendo em conta o seu impacto ao nível das aprendizagens e da organização e funcionamento das escolas; iv) destacar os campos de análise mais pertinentes em termos de impacto.

Este trabalho assume uma grande importância uma vez que permite a discussão e interiorização do quadro de referência.

Primeiramente o grupo começou por escolher um porta-voz e por fazer uma breve leitura do terceiro domínio do quadro de referência. De seguida, hierarquizaram os campos de análise dentro do domínio 3 - Liderança e Gestão. O domínio *Liderança* assume uma posição de destaque para o grupo, surgindo de seguida os domínios *Gestão* e *Autoavaliação e Melhoria* em igualdade.

O grupo achou que os três campos de análise são imprescindíveis, pelo que sugeriram que se hierarquizassem antes os referentes de cada campo de análise. Para tal,

foram trocando impressões em grupo: *Quais os verdadeiros líderes na escola? – Por vezes são as pessoas que não estão nomeadas e que têm redução de horário; Líderes emergentes; As escolas devem ser avaliadas em contexto e não apenas em função dos resultados; A avaliação deve sempre ter em conta o contexto.*

No decorrer da partilha de opiniões e ideias falou-se da perceção da criação de um glossário tendo em conta a subjetividade de alguns conceitos.

Importa no entanto, fazer uma análise mais pormenorizada a alguns dos aspetos dos campos de análise em observação pelo grupo.

No campo de análise *Liderança*, o grupo destacou como referente mais importante a “*Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola*”, justificando a sua escolha por este ser o “motor de arranque” da análise deste domínio. O grupo defende que todos os outros referentes do campo de análise *Liderança* estão interligados e que assumem a mesma importância.

Ainda no campo de análise da *Liderança*, o grupo destaca que a composição dos painéis da entrevista (pais, alunos, professores sem cargo...) deve ter uma ordem aleatória para que não exista um estereótipo do entrevistado. Assim sendo, será mais fácil de se encontrar os líderes informais.

No campo de análise da *Autoavaliação e Melhoria* o grupo está de acordo que o referente “*Impactos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais*” deve ser modificado apenas para *Impactos da autoavaliação*. A restante informação deveria fazer parte dos indicadores deste referente: organização, práticas profissionais, liderança...

O grupo teve também algumas dúvidas em relação ao referente “*Continuidade e abrangência da autoavaliação*”.

O campo de análise da *Autoavaliação e Melhoria* foi largamente debatido tendo em conta as experiências anteriores dos inspetores na avaliação de algumas escolas/agrupamentos.

Para o grupo, as equipas de avaliadores devem ter em atenção que no campo de análise *Autoavaliação e Melhoria* existe uma grande diferença entre autoavaliação (feita pelo grupo de trabalho de uma escola que investe e tem um fio de continuidade) e avaliação interna (a escola compra um produto a uma empresa que faz a avaliação dessa mesma escola). O grupo de trabalho destacou que deve ser dado um maior destaque às escolas/agrupamentos que apostam a sério na autoavaliação, com a constituição de uma equipa de trabalho, e que demonstram a continuidade do processo investindo na

melhoria dos seus pontos mais negativos. Cabe aos avaliadores saber diferenciar estas situações. Fiquei muito surpreendida por algumas escolas “comprarem” uma atividade que deve ser da sua responsabilidade e que só faz sentido quando assumida internamente. Contratar uma empresa que avalie a escola é o mesmo que pedir uma auditoria, uma avaliação interna. A comunidade escolar não reflete sobre este processo que deve ser o ponto de partida para a melhoria da organização escolar.

Após este trabalho, a meu ver bastante produtivo, o grupo regressou ao auditório para se reunir com os outros três grupos: o porta-voz de cada grupo foi apresentar as principais conclusões a que chegou e no final gerou-se um momento de debate coletivo onde todos participaram ativamente e esclareceram as suas dúvidas. Foram destacados alguns aspetos sobre os quais os avaliadores tinham mais dúvidas.

No domínio 1 – *Resultados* – e no campo de análise *Resultados Académicos*, no referente *Abandono e Desistência*, foi sugerido que aqui também se obtivessem dados sobre a taxa de absentismo e as medidas para a sua prevenção. No campo de análise *Resultados Sociais*, no referente *Cumprimento das Regras e Disciplinas* foram sugeridos mais dois indicadores: *Quantos processos disciplinares?* e *De que forma foram tratados?*

No domínio 2 – *Prestação do Serviço Educativo* – no campo de análise *Planeamento e Articulação*, no referente *Coerência entre Ensino e Avaliação*, os avaliadores acham que se deve explicitar como se chega a essa informação. No campo de análise *Práticas de Ensino*, no referente *Exigência e Incentivo à Melhoria de Desempenhos*, os avaliadores questionam-se sobre o facto de terem de fazer juízos avaliativos sem terem acesso à observação das práticas da sala de aula. Por último, no referente *Valorização da Dimensão Artística* denotou-se algum desacordo. Alguns avaliadores defenderam que, para além da dimensão artística, também deve ser valorizada a dimensão humanística, para a cidadania e de relação com a comunidade. Isto porque algumas escolas estão direcionadas para a área científica e não demonstram tanto a vertente artística, fator que pode ser diferenciador.

Estes foram alguns dos aspetos que mais se destacaram do debate coletivo de partilha das principais conclusões a que cada um dos quatro grupos de trabalho chegou.

Após uma pausa para o almoço, a sessão de trabalhos continuou da parte da tarde com uma comunicação da Doutora CS (ISEG) que se centrou mais na parte estatística do novo modelo de Avaliação Externa das Escolas: a análise do perfil de escola e do valor esperado - estes dados são conseguidos através da base de dados da

MISI e do GEPE, e permitem que os avaliadores adquiram informação sobre o contexto de determinada instituição escolar antes da sua avaliação.

A Dr.^a CS começou por utilizar a informação estatística para justificar a utilização dos questionários de satisfação. Para tal, identificou alguns antecedentes: o ranking das escolas pelos meios de comunicação social baseados nos resultados dos exames nacionais do ensino secundário; a preocupação em contextualizar os resultados; o grupo de trabalho de avaliação das escolas de 2006. Na sua apresentação, a Dr.^a CS referiu que estes três fatores permitiram que se realizasse uma mudança na forma como se observa os resultados que a escola possa ter alcançado, tendo em conta fatores específicos e o seu contexto diferenciado.

De seguida, identificou as características que permitem que se identifique o perfil de escola mas sempre tendo em conta as suas insuficiências: a falta de referentes nacionais, nomeadamente os percentis de indicadores-chave de contexto e resultados e, a dificuldade em compreender o impacto das variáveis de contexto (explicativas) nas variáveis de resultado (explicadas). Assim sendo, o perfil de escola deve passar a incluir: os referentes nacionais das variáveis, nomeadamente os percentis 25, 50, 75 e 95; o valor esperado de cada variável de resultado; a quantificação do desvio entre o valor observado e o valor esperado *muito aquém, esperado, além e muito além*. A Dr.^a CS continuou a explicar as variáveis do perfil de escola mas com termos técnicos muito específicos, pelo que não me é possível explicitar toda a informação explanada (numa das descrições de atividades seguintes, esta temática estatística será melhor explicada (ver atividade 16 – Sessão de formação: análise e tratamento da informação estatística de apoio à avaliação).

O tema seguinte da apresentação estava relacionado com a ideia de valor acrescentado que é visto como um exercício experimental de cálculo do valor acrescentado pelo GEPE/MISI. Constatou-se porém, que é difícil seguir a informação do aluno ao longo dos anos e como tal, optou-se pelo valor esperado (com os dados ainda a serem atualizados no presente ano) que se caracteriza por ser um modelo de regressão linear múltipla para cada variável explicada. O desvio entre o valor observado e o valor esperado aproxima-nos da ideia do valor acrescentado. Todavia, este modelo também apresenta algumas limitações: as diferentes bases de dados necessárias para se chegar aos resultados – MISI, GAVE, JNE – não estão integradas nem possuem informações cruzadas pelo eu são detetados erros nos dados.

O último tópico a ser apresentado foi o dos questionários de satisfação que são de grande importância no processo de AEE uma vez que permitem que a equipa de avaliação diferencie as suas perceções do que realmente pode esperar. Este modelo de questionário tem como principais objetivos a avaliação do grau de satisfação das diferentes partes integradas no processo de avaliação e a sinalização de questões a aprofundar nos painéis de entrevista.

Com o fim da apresentação da Dr.^a CS, seguiu-se um longo debate e esclarecimento de dúvidas sobre estas questões. Este foi o tema onde os avaliadores tiveram mais dúvidas e interrogações e onde pediram mais esclarecimentos. A meu ver, apesar de este ser um tema um pouco mais matemático e estatístico que foge ao domínio total de muitos inspetores, o principal motivo de tantas dúvidas prende-se com o facto de este ser um tema novo característico do novo modelo de Avaliação Externa das Escolas.

A última atividade do dia foi coordenada pelo Dr. CFS (UAv) que falou da temática da entrevista em painel na avaliação institucional. Esta atividade foi desenvolvida novamente em quatro grupos de trabalho.

Primeiramente, em plenário o Dr. CFS começou por falar dos métodos e técnicas da entrevista existentes e especificou quais as características que permitem o controlo da eficácia da entrevista: i) linguagem acessível; ii) modular a voz, iii) gestos significativos; iv) uso de maquetas; v) contacto visual.

Depois desta sessão mais teórica cada grupo foi para a sua respetiva sala e desenvolveu uma dinâmica de *role playing* para pôr em prática os conhecimentos que adquiriu. Eu fiquei novamente no grupo da Dr.^a L. Cada elemento do grupo teve de desempenhar uma personagem num cenário hipotético de uma entrevista em painel. Um dos elementos do grupo fez o papel de inspetor e os restantes interpretaram diferentes personagens relacionadas com vários entrevistados que surgem nestas entrevistas. O objetivo desta dinâmica passou por perceber diferentes entraves que podem surgir no decorrer deste tipo de entrevista e pensar em mecanismos para os ultrapassar no decorrer das entrevistas. Foi um exercício muito importante que me permitiu perceber a dinâmica e rotina destas entrevistas e quais os obstáculos com os quais os inspetores se deparam quando têm de entrevistar em simultâneo um público tão dinâmico e variado.

Após este exercício voltámos ao auditório para apresentar ao Dr. CFS as nossas impressões sobre o exercício e fazer um balanço da atividade.

Antes do término da sessão de trabalhos, o Dr. VA esclareceu algumas dúvidas aos inspetores relacionadas com os planos curriculares de turma (PCT) que vão passar a integrar o conjunto de documentos a que os avaliadores vão ter acesso e vão analisar. Devem ser selecionados os PCT respetivos às turmas que responderam aos questionários de satisfação.

O Sr. Inspetor-Geral da Educação e Ciência fez de seguida, o discurso de encerramento da sessão de formação, deixando a todos os inspetores uma palavra de incentivo e de coragem por estarem a colaborar num processo que, no ciclo anterior, permitiu o alcance de grandes resultados na Avaliação Externa das Escolas em Portugal.

Esta sessão de formação foi de suma importância para perceber as principais diferenças entre o findo e o novo ciclo de Avaliação Externa e conseguir informação mais sólida e consistente para o meu projeto de investigação na comparação da Avaliação Externa das Escolas em Portugal com as Escolas Europeias.

Anexo 14: Quadro de Referência para o processo de Avaliação Externa das Escolas

O quadro de referência do modelo de avaliação proposto pelo Grupo de Trabalho (GT) para o novo ciclo da avaliação externa das escolas estrutura-se em domínios e campos de análise. Estes, por sua vez, são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação. O GT entende que a abrangência dos referentes deve ser devidamente contextualizada e que esta temática deve ter lugar de destaque na formação dos futuros avaliadores.

Com o objetivo de melhor explicitar o significado de cada um dos referentes, o GT elaborou um documento com algumas sugestões de leitura dos mesmos, mas que não condicionam nem dispensam outras perspetivas. Assim, os indicadores constantes do presente documento devem ser entendidos como meros exemplos a ter em conta no trabalho dos avaliadores e nunca como uma listagem de verificação a seguir pelos avaliadores.

AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Sugestões de Leitura do Quadro de Referência

RESULTADOS

RESULTADOS ACADÉMICOS

- Evolução dos resultados internos contextualizados
 - ✓ *Informação relativa à avaliação das aprendizagens das crianças da educação pré-escolar*
 - ✓ *Taxas de transição e conclusão*

- Evolução dos resultados externos contextualizados
 - ✓ *Resultados em exames e provas nacionais*
 - ✓ *Valor esperado*

- Qualidade do sucesso
 - ✓ *Taxas de transição e conclusão com sucesso em todas disciplinas*
 - ✓ *Análise de coortes ou fluxos escolares*
 - ✓ *Fatores explicativos do sucesso apresentados pela escola*

- Abandono e desistência

- ✓ *Taxas de abandono e de desistência*

Resultados sociais

- Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades
 - ✓ *Atividades desenvolvidas na escola da iniciativa dos alunos*
 - ✓ *Responsabilidades atribuídas aos alunos*
 - ✓ *Corresponsabilização dos alunos nas decisões que lhes dizem respeito*
- Cumprimento das regras e disciplina
 - ✓ *Normas e código de conduta*
 - ✓ *Formas de tratamento dos incidentes disciplinares*
- Formas de solidariedade
 - ✓ *Trabalho voluntário*
 - ✓ *Atividades de apoio à inclusão*
- Impacto da escolaridade no percurso dos alunos
 - ✓ *Seguimento dos alunos após a escolaridade*

RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE

- Grau de satisfação da comunidade educativa
 - ✓ *Resultados dos questionários de satisfação*
 - ✓ *Perceção que os diferentes utilizadores têm da escola*
- Formas de valorização dos sucessos dos alunos
 - ✓ *Iniciativas destinadas a valorizar os resultados académicos*
 - ✓ *Iniciativas destinadas a valorizar os resultados sociais*
- Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.
 - ✓ *Reconhecimento por parte da sociedade local e nacional*

PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

PLANEAMENTO E ARTICULAÇÃO

- Gestão articulada do currículo
 - ✓ *Articulação curricular vertical e horizontal: planificações*
 - ✓ *Projetos Curriculares de Escola/Agrupamento e de Turma*
- Contextualização do currículo e abertura ao meio
 - ✓ *Adequação dos Projetos Curriculares de Escola/Agrupamento e de Turma às características do contexto*
 - ✓ *Adequação do Plano Anual de Atividades às especificidades do meio envolvente*

- Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos
 - ✓ *Informação explícita nos Projetos Curriculares de Turma*
 - ✓ *Articulação, entre ciclos, dos docentes e diretores de turma*
- Coerência entre ensino e avaliação
 - ✓ *Avaliação formativa e integrada para a regulação*
- Trabalho cooperativo entre docentes
 - ✓ *Formas de colaboração nos diferentes níveis da planificação da atividade letiva*
 - ✓ *Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes*

PRÁTICAS DE ENSINO

- Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos
 - ✓ *Adequação e coerência das planificações de curto prazo*
 - ✓ *Práticas de diferenciação pedagógica*
- Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais
 - ✓ *Recursos mobilizados para apoio a alunos com necessidades educativas especiais*
 - ✓ *Formas de articulação entre as estruturas de apoio*
- Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos
 - ✓ *Práticas de rigor na sala de aula*
 - ✓ *Iniciativas destinadas a estimular e valorizar as potencialidades dos alunos*
 - ✓ *Criação de ambientes favoráveis à aprendizagem*
- Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens
 - ✓ *Realização de atividades de pesquisa e resolução de problemas*
 - ✓ *Metodologia de projeto e atividades experimentais*
- Valorização da dimensão artística
 - ✓ *Realização de atividades e de projetos na área artística*
 - ✓ *Oferta educativa promotora do desenvolvimento de competências no domínio artístico*
- Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens
 - ✓ *Utilização de recursos, incluindo as TIC, para as aprendizagens dos alunos*
 - ✓ *Crítérios para a gestão do tempo escolar*
- Acompanhamento e supervisão da prática letiva
 - ✓ *Formas de monitorização da prática letiva*
 - ✓ *Orientação acompanhada da prática letiva*

MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO ENSINO E DAS APRENDIZAGENS

- Diversificação das formas de avaliação
 - ✓ *Pluralidade de práticas e instrumentos em função das aprendizagens*
- Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação
 - ✓ *Análise da validade e da fiabilidade dos instrumentos de avaliação*
 - ✓ *Elaboração conjunta de provas de avaliação e sua correção*
- Monitorização interna do desenvolvimento do currículo
 - ✓ *Avaliação da eficácia das medidas adotadas nos Projetos Curriculares de Turma*
 - ✓ *Reformulação/adequação das planificações*
- Eficácia das medidas de apoio educativo
 - ✓ *Avaliação do sucesso dos alunos com apoio*
 - ✓ *Rendibilização dos recursos educativos e do tempo de aprendizagem dos alunos com apoio*
- Prevenção da desistência e do abandono
 - ✓ *Identificação dos fatores que condicionam o abandono*
 - ✓ *Medidas de combate à anulação de matrícula e outras formas de desistência*

LIDERANÇA E GESTÃO

LIDERANÇA

- Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola
 - ✓ *Clareza e pertinência dos objetivos, metas e estratégias*
 - ✓ *Pertinência das iniciativas mobilizadoras da comunidade*
- Valorização das lideranças intermédias
 - ✓ *Fomento de lideranças participativas*
 - ✓ *Reconhecimento do papel das lideranças intermédias*
- Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras
 - ✓ *Incentivo ao desenvolvimento projetos, parcerias e soluções inovadoras*
 - ✓ *Avaliação de eficácia dos projetos, parcerias e soluções inovadoras*
- Motivação das pessoas e gestão de conflitos
 - ✓ *Incentivo à participação dos diferentes atores educativos*
 - ✓ *Procedimentos para prevenir conflitos*
- Mobilização dos recursos da comunidade educativa
 - ✓ *Utilização e manutenção dos espaços e dos equipamentos*

GESTÃO

- Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos
 - ✓ *Gestão dos recursos tendo em conta as pessoas e o seu bem-estar*
 - ✓ *Utilização de critérios equitativos na distribuição de recursos e materiais*

- Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço
 - ✓ *Explicitação e aplicação de critérios*
 - ✓ *Constituição e continuidade das equipas pedagógicas*

- Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores
 - ✓ *Conhecimento das competências profissionais do pessoal docente e não docente*
 - ✓ *Afetação de recursos com formação especializada a determinadas áreas e projetos*

- Promoção do desenvolvimento profissional
 - ✓ *Rendibilização dos saberes profissionais*
 - ✓ *Adequação das ações de formação às necessidades identificadas*

- Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa
 - ✓ *Tipo de informação disponibilizada pela escola*
 - ✓ *Acesso à informação da escola pela comunidade educativa*

AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA

- Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria
 - ✓ *Articulação entre os resultados da autoavaliação e os planos de ação de melhoria*

- Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria
 - ✓ *Valorização dos resultados da Avaliação Externa*

- Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação
 - ✓ *Criação e constituição da equipa de autoavaliação*
 - ✓ *Procedimentos de recolha e de tratamento da informação e sua divulgação*

- Continuidade e abrangência da autoavaliação
 - ✓ *Continuidade dos procedimentos de autoavaliação*
 - ✓ *Progresso e sustentação da autoavaliação*
 - ✓ *Adequação das áreas prioritárias às necessidades da escola*

- Impactos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais

- ✓ *Resultados da autoavaliação na definição de estratégias mobilizadoras e na reorganização escolar*
- ✓ *Resultados da autoavaliação na melhoria das práticas profissionais*

Anexo 15: Análise crítica do Quadro de Referência para o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas

Introdução

A Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, definindo orientações gerais para a autoavaliação e para a Avaliação Externa. Por conseguinte, cabe à Inspeção – Geral da Educação e Ciência a implementação desta prática.

A Avaliação Externa é assim efetuada por intermédio de uma equipa que é constituída por três elementos (2 inspetores e 1 avaliador externo), podendo fazer parte da equipa de avaliação mais um elemento no caso dos agrupamentos de maiores dimensões. A avaliação, em terreno, tem a duração de 2 dias no caso das escolas não agrupadas e 3 dias no caso dos agrupamentos.

Assim sendo a equipa de avaliação dispõe de um Quadro de Referência que é o instrumento de trabalho que auxilia e orienta o processo de avaliação. Este documento foi reestruturado aquando do novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas, que começou a 14 de novembro e tem a duração prevista de quatro anos e meio, passando a integrar três domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão. Anteriormente existiam cinco domínios de análise - Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola – que se subdividiam em vários campos de análise e referentes. No entanto, esta mudança justifica-se pela redução e simplificação do referencial que assim passa a ser mais acessível e intuitivo para os avaliadores.

O novo Quadro de Referência reestrutura cada um dos três domínios que, dessa forma, denotam alterações nos campos de análise (que passaram de 19 para 9) e nos referentes (que de 84 passaram para 43).

O que nos propomos fazer com este trabalho é a observação do novo Quadro de Referência, identificando os campos de análise, referentes e indicadores que do nosso ponto de vista merecem destaque, modificações ou esclarecimentos. No entanto, esta será uma análise baseada na nossa leitura do referencial e que, sem dúvida, pode conter aspetos que apenas espelhem a nossa opinião e que não sejam necessariamente uma

crítica ou uma ideia de que existem pontos que devam ser alternados no Quadro de Referência.

Numa segunda fase procedemos à hierarquização dos domínios, campos de análise e referentes, de acordo com o que para nós deve ter mais importância/peso no processo de avaliação.

Posteriormente identificámos e definimos alguns conceitos que nos pareceram pertinentes, e fizemos, por último, uma reflexão sobre a importância das avaliações organizativas.

De salientar que as considerações ao longo do documento refletem algumas das apreciações feitas ao Quadro de Referência pelos participantes na formação de avaliadores.

Análise do Quadro de Referência do Novo Ciclo de Avaliação Externa das Escolas

Seguidamente analisaremos cada um dos três domínios e respetivos campos de análise e referentes.

Domínio 1: Resultados

O domínio 1 – *Resultados* - subdivide-se em três campos de análise: *resultados académicos, resultados sociais e reconhecimento da comunidade*.

Campo de Análise: Resultados académicos

Este campo de análise possui quatro referentes. Começamos a nossa análise pela *Evolução dos resultados internos e externos contextualizados*. Achamos pertinente o facto dos resultados dos alunos, tanto a nível interno como externo, terem em conta o contexto em que a escola está inserida. Isto porque o contexto da escola sem dúvida influencia os resultados dos alunos que, mesmo que no ano em que a escola é avaliada tenha resultados escolares mais baixos, não significa que não tenha tido uma evolução no percurso escolar dos seus estudantes.

Seguidamente surge o referente *Evolução dos resultados internos contextualizados*. Dentro deste referente pensamos ser pertinente acrescentar um novo indicador *Taxa de reprovação*, pois dá uma informação mais exata sobre os resultados

que cada nível de ensino de uma escola obtém. A escola pode demonstrar as suas taxas de reprovação e indicar medidas de combate a esses resultados ou dizer quais os mecanismos tomados para que essas taxas tenham valores mínimos. Este pode ser um indicador, para os avaliadores externos, da existência de valores anormais de reprovação num determinado ano de ensino, para assim poderem questionar a escola sobre esses resultados.

No referente *Qualidade do sucesso* destacamos a pertinência do indicador *Fatores explicativos do sucesso apresentado pela escola*, pois permite à organização escolar demonstrar as suas boas práticas que até podem servir de exemplo e, indicar estratégias de atuação para outras escolas, aquando da publicação dos relatórios de avaliação.

O referente *Abandono e desistência*, a nosso ver, ficaria mais completo se lhe fosse adicionado um novo indicador *Taxa de absentismo* uma vez que é importante conhecer estatisticamente o número de alunos que faltam sucessivamente de forma injustificada ou que se atrasam sempre para as aulas, e sobretudo distinguir este indicador da taxa de abandono e de desistência (uma vez que estes fatores apresentam justificações diferentes). Para este referente, as escolas deveriam apresentar fatores justificativos para as taxas de abandono, desistência e absentismo, e demonstrar medidas de prevenção e combate dos mesmos.

Campo de análise: Resultados Sociais

O segundo campo de análise do domínio 1 estrutura-se em quatro referentes.

O primeiro referente *Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades* e o quarto referente *Impacto da escolaridade no percurso dos alunos* parecem-nos bastante claros e perceptíveis.

Já no referente *Cumprimento das regras e disciplina* achamos importante que se integre um novo indicador *Processos disciplinares*, uma vez que se deve destacar quais os incidentes com alunos, de carácter mais grave, que deram origem a processos disciplinares e de que forma foram resolvidos. Dentro deste referente achamos que devem ainda ser contabilizados todos os incidentes e processos disciplinares, ocorridos.

No referente *Formas de solidariedade* ressaltamos a importância de, no indicador *Trabalho voluntário*, se contabilizar o número de alunos que desenvolvem essas atividades.

Campo de análise: Reconhecimento da Comunidade

O último campo de análise do domínio 1 estrutura-se em três referentes e seus respectivos indicadores.

Dentro deste campo de análise destacamos o primeiro referente *Grau de satisfação da comunidade educativa*, pois é muito importante conhecer a percepção que os variados membros da comunidade têm da escola. A compreensão das representações que os diversos atores têm da escola reflete o trabalho desenvolvido pela organização escolar e também acaba por espelhar a participação da comunidade educativa na escola. Sublinhamos a importância deste indicador uma vez que a comunidade educativa é uma parte fundamental para a harmonia e desenvolvimento da escola.

O segundo referente *Formas de valorização do sucesso dos alunos* parece-nos bastante adequado pelo que sobre ele não temos nada a acrescentar.

Por último, no referente *Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente*, achamos que o indicador *Reconhecimento por parte da sociedade local e nacional* também deve abarcar a comunidade internacional, fruto de projetos de parceria que a escola possa estar a desenvolver com outros países (exemplo: intercâmbio de alunos).

Domínio 2: Prestação do Serviço Educativo

O domínio 2 – *Prestação do Serviço Educativo* - subdivide-se em três campos de análise: *Planeamento e articulação*, *Práticas de ensino* e *Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*.

Campo de análise: Planeamento e Articulação

Este campo de análise estrutura-se em quatro referentes. O primeiro *Gestão articulada do currículo* parece-nos bastante claro e os seus indicadores mostram exatamente qual a linha de trabalho que os inspetores devem seguir.

O nome do segundo referente *Contextualização do currículo e abertura ao meio* suscitou-nos algumas dúvidas na expressão “abertura ao meio” que não vemos espelhada nos indicadores, que devem desconstruir a leitura do referente, e estão mais direcionados para a contextualização do currículo. O que se entende então por abertura ao meio? Será que se trata do conhecimento do currículo, por parte da comunidade educativa? Achamos ainda que neste referente faz todo o sentido acrescentar um novo

indicador *De que modo a escola faz a contextualização do currículo*, pois mais uma vez é importante que se destaquem boas práticas que podem ser partilhadas entre escolas.

No referente *Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos* um dos seus indicadores *A articulação entre ciclos, dos docentes e diretores de turma* trouxe-nos algumas dúvidas: como podem os inspetores recolher evidências/informação sobre essa articulação? Será que essa informação não pode ser um pouco manipulada pela escola ou por alguns docentes?

No nosso entender, o terceiro referente deste campo de análise *Coerência entre ensino e avaliação* é bastante claro e perceptível. Porém, não achamos o mesmo do seu indicador *Avaliação formativa e integrada para a regulação*. Pensamos que é fundamental, neste caso, a clarificação do conceito de regulação sendo que é necessário explicitar como se pode recolher evidências sobre esse indicador.

Por último temos o referente *Trabalho cooperativo entre docentes* ao qual achamos que se poderia acrescentar mais um indicador *Articulação dos docentes dentro do mesmo departamento* pois seria pertinente conhecer quais as suas diretrizes de trabalho e como se processa a partilha de informação entre docentes. Para tal, os inspetores poderiam ter acesso aos documentos e metodologias das reuniões de departamentos. Tudo isto poderia também facilitar a partilha de boas práticas.

Campo de análise: Práticas de ensino

Este campo de análise possui sete referentes.

No primeiro referente *Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos* achamos que o indicador *Práticas de diferenciação pedagógica* não deve destacar só os alunos com necessidades educativas especiais, mas também outros alunos que apresentem alguma necessidade específica de aprendizagem, que se deva a fatores condicionantes (por exemplo, alunos que não tenham o português como língua materna e que demonstrem ter dificuldades nas aulas de língua portuguesa).

O segundo referente deste campo de análise *Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais*, a nosso ver, necessitaria de um novo indicador *Resultados dos alunos com necessidades educativas especiais*, pois assim poderia ser possível que os inspetores averiguassem a adequação dos apoios prestados a esses alunos.

O terceiro referente *Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos* é um dos referentes que mais controvérsia poderá causar, uma vez que os inspetores irão ter de fazer juízos avaliativos sobre algo que não poderão observar: as dinâmicas e práticas de sala de aula. A leitura e análise dos indicadores relativos a este referente suscitam-nos essas mesmas dúvidas. Relativamente ao indicador *Práticas de rigor na sala de aula* questionamo-nos sobre quais os materiais que permitem recolher e observar esse tipo de informação. Por sua vez, o indicador *Iniciativas destinadas a estimular e valorizar as potencialidades dos alunos* leva-nos a querer reafirmar que esses estímulos não devem ser destinados apenas aos alunos com necessidades especiais, mas também a alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem. Por último o indicador *Criação de ambientes favoráveis de aprendizagem* levanta-nos uma questão: como se pode observar se de facto esses ambientes foram criados? E que tipo de ambientes devem ser esses? O conceito “ambientes favoráveis” pode ser interpretado de várias formas pelos inspetores.

De seguida temos o referente *Valorização da dimensão artística*. Será que este referente pode revelar alguma discrepância entre as escolas? Levantamos esta questão porque existem escolas mais vocacionadas/direcionadas para as artes do que outras, e nesses caso essas escolas não seriam prejudicadas? As características que se deve ter em conta nessa dimensão artística também deviam de ser, ainda que em traços mais gerais, especificadas.

O penúltimo referente deste campo de análise direciona-se para a *Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens*. Pensamos que aqui poderia ser acrescentado mais um indicador *Tempo dedicado às aprendizagens dos alunos fora do horário letivo*. A escola poderia apresentar uma planificação das atividades que realiza fora da componente letiva (exemplo: clube de ciência, apoios) de forma a mostrar o tempo dedicado às aprendizagens dos alunos, assim como qual a importância que atribui a cada área.

Por último temos o referente *Acompanhamento e supervisão da prática letiva*, no qual destacamos a importância da análise do papel desempenhado pelo diretor de turma nessa função de acompanhamento e supervisão.

Campo de análise: Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

Neste campo de análise, estruturado em cinco referentes, achamos que o terceiro e o quarto, *Monitorização interna do desenvolvimento do currículo* e *Eficácia das medidas de apoio educativo*, respetivamente, se apresentam de forma clara e perceptível. Todavia destacamos alguns aspetos nos restantes referentes.

O primeiro referente *Diversificação das formas de avaliação* é muito importante e o seu indicador *pluralidade de práticas e instrumentos em função das aprendizagens* é um dos mais enriquecedores. Ressaltamos a importância de um indicador que foca o facto de se usarem diversos instrumentos e momentos de avaliação. Isto permite averiguar se a escola se foca ou não apenas nos resultados finais e em dados quantitativos para avaliação das aprendizagens.

No referente *Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação* temos algumas dúvidas de como se poderá conseguir obter evidências sobre o indicador *Elaboração conjunta de provas de avaliação e sua correção*.

Por último no referente *Prevenção da desistência e do abandono* apresentamos uma questão relativa à estruturação deste campo de análise. Não seria mais pertinente a integração deste referente no domínio 1 (Resultados) no campo de análise *Resultados académicos* e no referente *abandono e desistência*? Parece-nos que a sua integração no campo de análise *Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens* o faz destoar um pouco de todos os outros referentes.

Domínio 3: Liderança e Gestão

O domínio 3 – *Liderança e Gestão* - subdivide-se em três campos de análise: *Liderança, Gestão e Autoavaliação e Melhoria*.

Campo de análise: Liderança

Este campo de análise possui cinco referentes. No primeiro referente *Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola*, o indicador *Pertinência das iniciativas mobilizadoras da comunidade* pode levantar algumas dúvidas: a pertinência é um conceito subjetivo que pode originar várias interpretações; o que para um avaliador pode ser pertinente para outro pode não ser. Assim é necessário clarificar o que se entende por pertinência das iniciativas mobilizadoras da comunidade.

No segundo referente *Valorização das lideranças intermédias* seria importante que houvesse um exemplo dessas práticas.

Seguidamente temos o referente *Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras* onde achamos que se torna fundamental esclarecer o que se entende por “soluções inovadoras”. Chamamos ainda a atenção para a ideia de não se poder considerar inovador o facto de a escola adquirir e utilizar ferramentas ligadas às tecnologias (exemplo: quadros interativos, *moodle*); a forma como são exploradas e utilizadas essas ferramentas é que deve demonstrar as práticas inovadoras da escola.

No referente *Motivação das pessoas e gestão de conflitos* pensamos que o indicador *Procedimentos para prevenir os conflitos* deveria ser reformulado para *Procedimentos para prevenir e gerir os conflitos*. Desta forma integrar-se-ia não só a prevenção dos conflitos que pudessem vir a existir como a gestão dos conflitos já existentes.

Achamos ainda que o último referente deste campo de análise *Mobilização dos recursos da comunidade educativa* deveria ser transformado num indicador do primeiro referente *Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola*, uma vez que pensamos ser pertinente a mobilização da comunidade quando se fala do fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola. Assim sendo, faz todo o sentido integrar nesse referente a mobilização dos recursos humanos e materiais da comunidade.

Campo de análise: Gestão

O segundo campo de análise do domínio 3 está organizado em cinco referentes. O primeiro referente *Critérios e práticas de organização e afetação de recursos* parece-nos claro e estruturado de forma perceptível. No entanto temos alguns aspetos a destacar dos outros referentes.

No referente *Critério de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviços* evidenciamos a importância do indicador *Constituição e continuidade das equipas pedagógicas*, uma vez que é uma mais-valia para os alunos terem o mesmo grupo de docentes (o máximo de tempo possível) para os acompanhar no percurso escolar e para os apoiar em todas as suas atividades. Este indicador permite mesmo reforçar o referente *Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos* (Campo de análise – *Planeamento e articulação*; Domínio - *Prestação do serviço educativo*) ao possibilitar que a mesma equipa pedagógica faça o

acompanhamento continuado dos alunos. Achamos que este mecanismo também permite verificar a articulação e cooperação entre docentes e quando possível com os diretores de turma.

De seguida temos o referente *Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores*. Falta nesta área uma explicitação da metodologia/estratégia usada pela escola para conhecer/identificar as competências profissionais dos docentes e não docentes, assim como o critério usado para afetação dessas competências.

Achamos o referente *Promoção do desenvolvimento profissional* deveras interessante uma vez que vai permitir observar com clareza qual o investimento da escola na formação dos seus profissionais e constatar como é que esta valoriza as potencialidades dos trabalhadores tendo em conta as suas aptidões. Neste referente deveria então ser acrescentado outro indicador *Caracterização das ações de formação* que iria permitir identificar o tipo, a periodicidade e os destinatários das ações de formação.

Por último temos o referente *Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa*, no qual também achamos que deveriam ser integrados outros dois indicadores. O primeiro, *Meios usados pela escola para difusão da informação*. Isto porque é importante conhecer os mecanismos que a escola usa para difundir a informação, pois assim conseguiremos constatar a eficácia dos mesmos. O segundo indicador a ser integrado seria o *Conhecimento da informação disponibilizada pela escola, por parte da comunidade educativa*. Este indicador poderia garantir que, mais do que ter apenas acesso à informação, a comunidade educativa conhecia efetivamente essa informação. Esse indicador iria demonstrar a verdadeira eficácia dos mecanismos de informação e comunicação interna e externa.

Campo de análise: Autoavaliação e melhoria

Este campo de análise está estruturado também em cinco referentes. O segundo e o quinto referentes *Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria* e *Impactos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais*, respetivamente, apresentam uma esquematização clara que para nós não levanta dúvidas.

No entanto, no referente *Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria*, o indicador *Articulação entre os resultados da autoavaliação e os planos de*

ação de melhoria deveria integrar, além da existência do plano de ação de melhoria, um mecanismo que permitisse aos avaliadores constatar se de facto, na prática a ação foi implementada e de que forma.

No referente *Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação* destacamos a pertinência do indicador *Criação e constituição da equipa de autoavaliação*, uma vez que permite averiguar se a equipa de autoavaliação é representativa da comunidade educativa (reflete os vários interesses e necessidades dos diferentes grupos que fazem parte da escola). Achamos bastante importante que se valorizem as escolas que têm constituída a sua própria equipa de autoavaliação e que não se limitam a contratar os serviços de uma empresa para a realização dessa tarefa (que na realidade se designa de avaliação interna). Isto porque a prática da autoavaliação pressupõe que o grupo que a realiza reflita sobre as atividades e o processo de trabalho.

Por último, no referente *Continuidade e abrangência da autoavaliação*, pensamos que o conceito de abrangência pode levantar algumas dúvidas quanto à sua extensão. No entanto, os indicadores afetos a este referente estão adequados e são muito pertinentes, tornando este referente num dos mais representativos, a nosso ver, do campo de análise.

Hierarquização do quadro de referêcia

Esta segunda parte do trabalho consiste na realização de uma análise hierárquica do quadro de referêcia, sendo que procederemos, assim, à hierarquização dos campos de análise e respetivos referentes para cada domínio. Pensamos que não faz sentido hierarquizar os três domínios dada a sua importância em áreas distintas de atuação, ou seja, no nosso ponto de vista, os três domínios são fundamentais e imprescindíveis para uma boa e mais completa avaliação da organização escolar.

Domínio 1: Resultados

Hierarquização dos campos de análise do domínio I: Resultados Académicos

Em termos qualitativos, achamos que os *Resultados académicos* e os *Resultados sociais* assumem maior importância do que o campo de análise *Reconhecimento da*

comunidade, uma vez que este acaba por refletir e ser uma consequência dos resultados académicos e sociais (embora dependa também de outros fatores). Quanto aos campos de análise *Resultados académicos* e os *Resultados sociais* para nós estes deveriam assumir uma importância equiparada.

Hierarquização do campo de análise: Resultados académicos

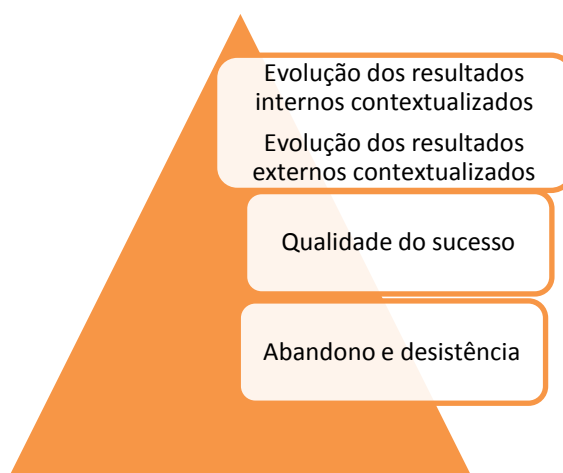


Ilustração 1: Resultados académicos

A primazia atribuída aos referentes: *Evolução dos resultados internos e externos de forma contextualizada* prende-se com o facto de acharmos que primeiro é preciso olhar para os resultados de forma contextualizada, pois só assim é possível aferir quanto à *Qualidade do sucesso escolar*. Para a realização dessa contextualização destaca-se o indicador *Valor esperado* que espelha a evolução da escola, pois permite-nos saber de que ponto a escola partiu e quais os resultados e a evolução que conseguiu produzir sobre os alunos.

O *Abandono e desistência* são, à partida, fatores residuais (sem expressão significativa) numa escola, pelo que, para nós, não faz sentido dar um enfoque tão prioritário a este referente como aos restantes. No entanto, achamos que este referente é importante, e é imperativo que se identifiquem e combatam os fatores que estão na base deste fenómeno.

Hierarquização do campo de análise: Resultados Sociais

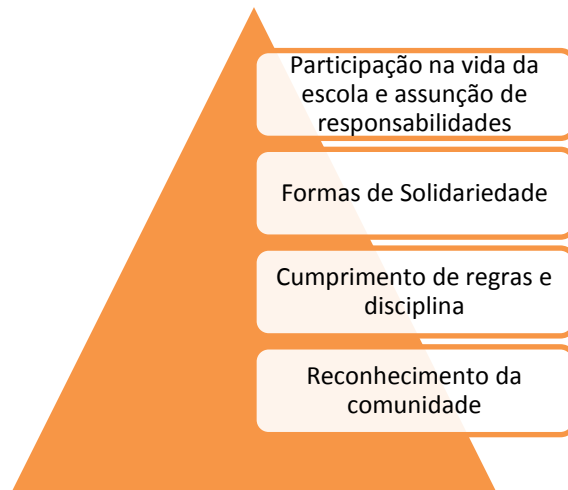


Ilustração 2: Resultados Sociais

A colocação do referente *Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades*, no topo da pirâmide, está relacionado como o facto de este refletir a iniciativa dos alunos e a sua participação efetiva na vida escolar, o que permite de certa forma identificar o tipo de liderança, o ambiente e a cultura da organização escolar. Deste ponto de vista este parece ser o referente com maior relevância neste campo de análise.

O referente acima mencionado pode ter alguma influência sobre o referente *Formas de solidariedade*, o qual sobrepomos ao referente *Cumprimento de regras e disciplina*, visto que nos parecem mais importantes as ações praticadas pelos alunos de forma voluntária do que o mero cumprimento de regras e normas pré-estabelecidas.

Por último, identificamos, com menor relevância, o referente *Impacto da escolaridade no percurso dos alunos* porque achamos que é difícil, não só acompanhar esse percurso, devido ao elevado número de alunos que compõem as escolas, como é também complicado avaliar efetivamente qual o impacto da escolaridade no percurso escolar dos alunos.

Hierarquização do campo de análise: Reconhecimento da comunidade

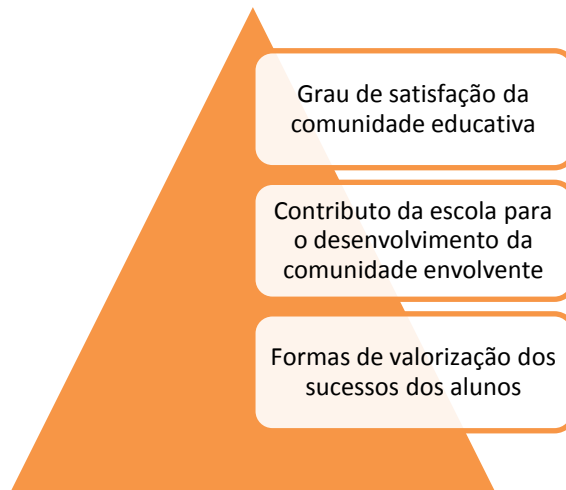


Ilustração 3: Reconhecimento da Comunidade

A nosso entender, o *Grau de satisfação da comunidade educativa* surge como o referente mais importante, pois é um sinal de que a comunidade está satisfeita, reconhece o trabalho desenvolvido pela escola e identifica-se com os seus valores. De seguida, achamos importante que se perceçione de certa forma, qual o *Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente*. O grau de satisfação da comunidade espelha de certo modo, se a escola está a contribuir ou não para o desenvolvimento da comunidade.

Por último surgem as formas de valorização dos sucessos dos alunos que destacamos no sentido de ser importante reconhecer, valorizar e incentivar o trabalho que eles desenvolvem.

Domínio 2: Prestação do serviço educativo

Hierarquização dos campos de análise do domínio II: Prestação do serviço educativo

A hierarquização deste domínio recaiu sobre a interligação que identificamos entre os diferentes campos de análise. Como tal, damos primazia ao campo de análise *Práticas de ensino*, uma vez que este reflete o *Planeamento e articulação* realizada. E por último surge o campo de análise *Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*, que espelha o resultado das práticas de ensino e do planeamento e articulação.

Hierarquização do campo de análise: Planejamento e articulação

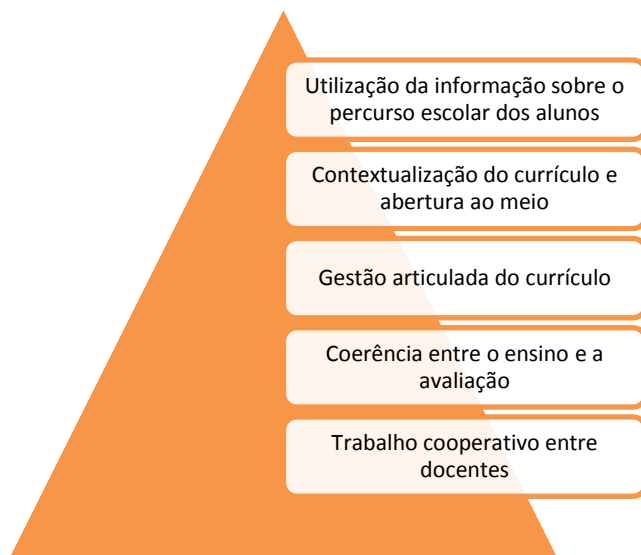


Ilustração 4: Planejamento e articulação

A nosso ver todos os referentes deste campo de análise estão interligados. Assim, primeiramente é preciso usar a *Informação sobre o percurso escolar dos alunos* para *contextualizar o currículo* sendo necessário o fator de *Abertura ao meio*. Só com esta contextualização do currículo é possível fazer uma gestão articulada do mesmo, tornando-se imprescindível a análise da *Coerência entre o ensino e a avaliação*.

Já no que diz respeito ao referente *Trabalho cooperativo entre docentes* achamos que deve ser transversal a todos os outros referentes porque é imprescindível para que a dinâmica anteriormente descrita tenha êxito.

Hierarquização do campo de análise: Práticas de ensino

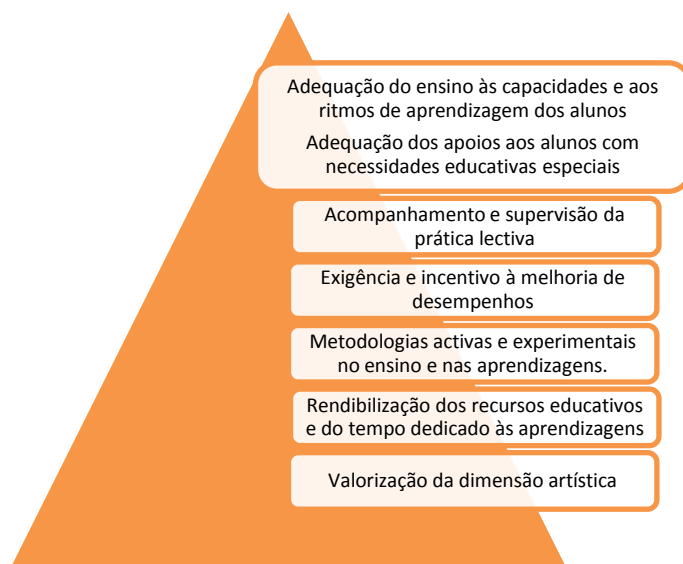


Ilustração 5: Práticas de ensino

Identificamos como referentes mais importantes neste campo de análise a *Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos* e a *Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais*, uma vez que a adequação do ensino a todos os alunos deve ser a prioridade. Assim, não faz sentido que estes dois referentes tenham diferentes graus de importância visto que a adequabilidade do ensino deve ser feita para todos os alunos, independentemente de serem ou não portadores de algum tipo de necessidade especial.

Neste seguimento será necessária a verificação da adequação das práticas e acompanhamento dos alunos nas suas necessidades e dúvidas - *Acompanhamento e supervisão da prática letiva*. Essa monitorização leva-nos a práticas mais rigorosas que podem *Incentivar a melhoria de desempenhos*, nomeadamente através de *Metodologias activas e experimentais no ensino e nas aprendizagens*.

Para que este ciclo se concretize de forma mais eficiente é necessário a *Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens*.

A *Valorização da dimensão artística* surge para nós em último lugar, não por ser menos importante, mas porque existem escolas mais vocacionadas para esta área que outras, pelo que este referente pode atuar como um fator de disparidade.

Hierarquização do campo de análise: Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

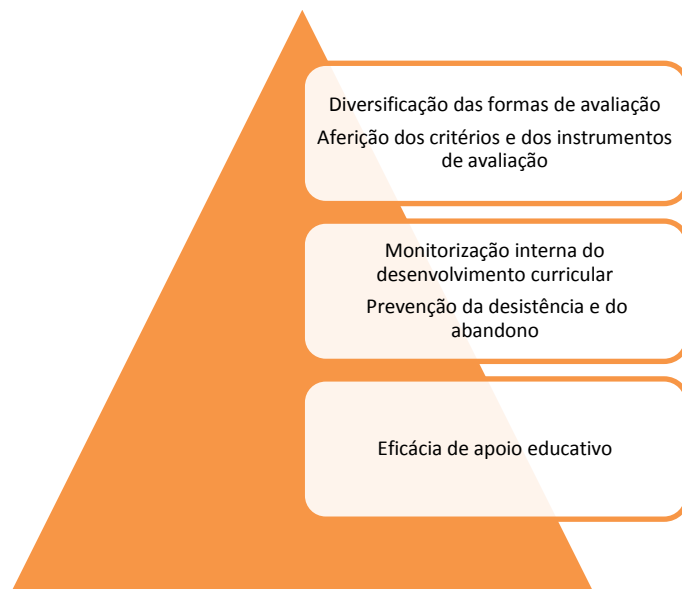


Ilustração 6: Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

A *Diversificação das formas de avaliação* e a *aferição dos critérios e instrumentos utilizados* nesse processo são, a nosso ver, os referentes que maior relevância assumem neste campo de análise, tendo ambos o mesmo grau de importância, na medida em que não adianta haver diversidade sem qualidade, ou seja, é necessário garantir que os instrumentos usados na avaliação das aprendizagens sejam válidos e fiáveis.

Em segundo plano vem a *monitorização interna do desenvolvimento do currículo* que se for feita de forma sistemática e eficaz pode ajudar a *prevenir a desistência e o abandono* e a melhorar a *eficácia das medidas de apoio educativo*.

Domino 3 – Liderança e Gestão

Hierarquização dos campos de análise do domínio III: Liderança e Gestão

A nosso ver o campo de análise que prevalece sobre os restantes é o da Liderança, estando a Gestão e a Autoavaliação e Melhoria ao mesmo nível no que se refere ao grau de importância. A nossa escolha justifica-se, essencialmente, pelo facto

de acharmos que à partida se houver uma boa Liderança, a Gestão e a Autoavaliação e Melhoria ficam salvaguardadas.

Hierarquização do campo de análise: Liderança

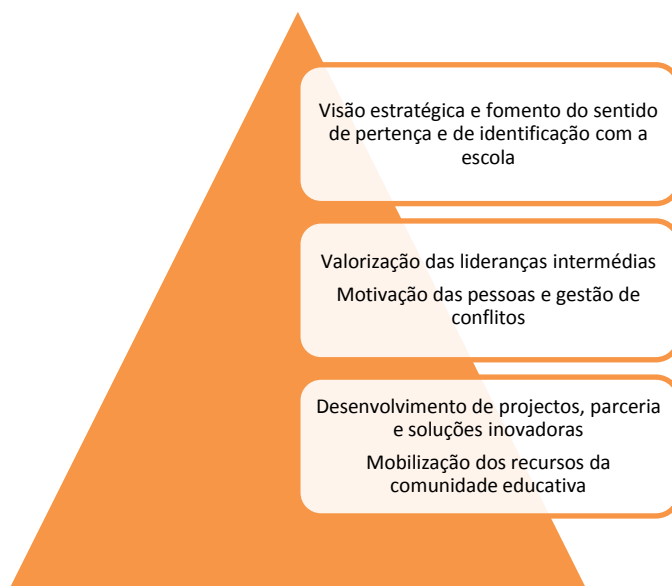


Ilustração 7: Liderança

Destacamos o referente *Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola* como o mais importante dentro do campo de análise da Liderança, uma vez que é o mais abrangente de todos os referentes, acabando de certa forma por integrar os demais.

De seguida destacamos a importância do referente *Valorização das lideranças intermédias*, uma vez que uma boa liderança deve resultar de um processo de reflexão de todos. Com o mesmo nível de importância destacamos o referente *Motivação das pessoas e gestão de conflitos*, pois cabe à liderança assegurar o envolvimento de toda a comunidade no processo educativo e em simultâneo gerir os conflitos resultantes dessa interação. Só essa boa interação e auscultação dos vários atores leva ao sucesso da escola.

Por último, realçamos os referentes *Desenvolvimento de projetos, parceria e soluções inovadoras* e *Mobilização dos recursos da comunidade educativa* que estão estritamente relacionados, na medida em que é imprescindível a mobilização de todos os recursos da comunidade educativa em prol do desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras.

Hierarquização do campo de análise: *Gestão*

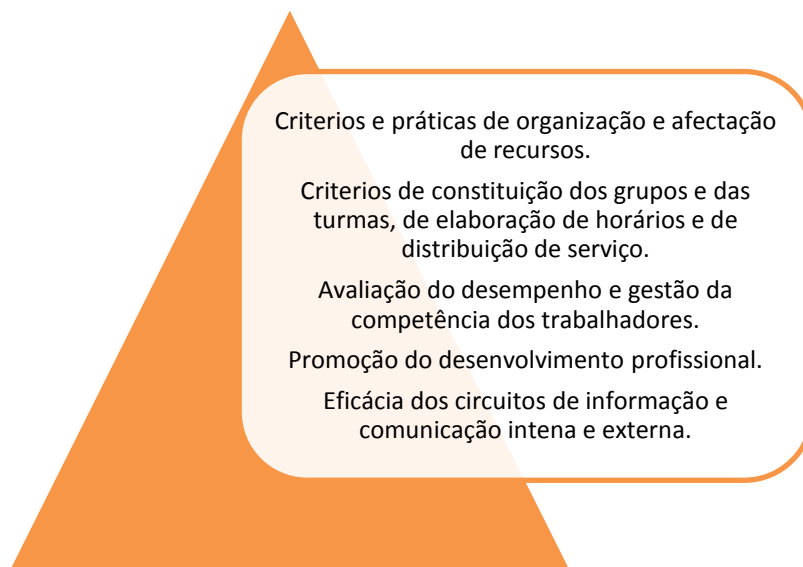


Ilustração 8:Gestão

Do nosso ponto de vista todos os referentes integrados neste campo de análise têm o mesmo grau de importância, sendo que a gestão equilibrada de todas as áreas identificadas, nomeadamente, recursos humanos e materiais, comunicação interna e externa, desenvolvimento profissional e competências dos trabalhadores e organização do ano letivo se mostra imprescindível para o bom funcionamento da organização. Assim todos os referentes pertencentes a este campo de análise são imprescindíveis e achamos que não era adequado estabelecer uma hierarquização entre eles

De destacar, que o boa gestão destas áreas reflete a boa liderança da escola.

Hierarquização do campo de análise: Autoavaliação e melhoria

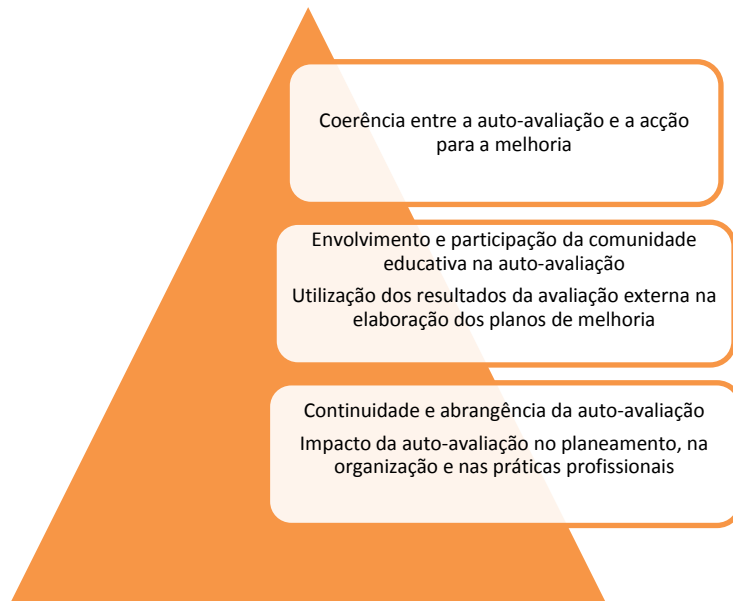


Ilustração 9: Autoavaliação e melhoria

Neste campo de análise identificamos o referente *Coerência entre a autoavaliação e a acção para a melhoria* como sendo o de maior importância, uma vez que mais do que uma boa autoavaliação é necessário que as linhas de atuação estejam de acordo com as áreas identificadas como prioritárias.

Ainda para um bom processo de autoavaliação é importante que se oçam todos os atores educativos (*Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação*), mas por outro lado é uma mais-valia o olhar de alguém externo à organização escolar (*utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria*), pois por vezes só alguém externo à organização consegue ver/identificar fraquezas/forças que estão tão enraizadas na cultura da organização que não são vistas como tal.

Por último, é necessário que o processo de autoavaliação seja realizado de forma contínua e abrangendo as várias áreas da organização escolar (*continuidade e abrangência da autoavaliação*) e deve ter impacto a nível do planeamento, da organização e das práticas profissionais.

Esclarecimento de conceitos

Após a análise do Quadro de Referência para o novo ciclo de Avaliação Externa, achamos pertinente o esclarecimento de alguns conceitos, nomeadamente: Avaliação Externa, autoavaliação, inovação, regulação e ambientes favoráveis à aprendizagem.

Avaliação externa

“Avaliação externa é a avaliação que é realizada por pessoas que não fazem parte da comunidade educativa e dependem de autoridade educativa ou são peritos independentes” (Azevedo, 2005:24)

Regulação

Entenda-se por regulação os *“ (...) modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam”* (Barroso, 2006: 12).

Ou

“O processo de produção de regras de orientação e condução dos atores, mas também a apropriação dessas regras e a sua transformação pelos próprios atores, dotados de uma margem de ação maior ou menor em função dos contextos locais” (Maroy e Dupriez 2000; Muller, 2000; Delvaux, 2007; Duterq e Van Zanten, 2001, citados em Pires, 2009:2)

Autoavaliação

A autoavaliação surge *“(...) quando a avaliação é concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino para seu próprio uso.”* (Meuret, 2002:39)

Inovação

A inovação *“Não significa algo necessariamente inédito, nem resulta somente da pesquisa científica. Não se refere apenas a mudanças na tecnologia utilizada por uma empresa ou setor, mas inclui também mudanças organizacionais, relativas às formas de organização e gestão da produção.*

A definição de inovação que vem sendo mais comumente utilizada caracteriza-a, portanto, como a busca, descoberta, experimentação, desenvolvimento, imitação e

adoção de novos produtos, processos e novas técnicas organizacionais” (Dosi, 1988, citado em Lemos, 1999:126).

Ambiente favorável à aprendizagem

Um ambiente favorável de aprendizagem caracteriza-se por *“ambientes nos quais é dado aos alunos acesso a fontes de informação (...) são, provavelmente, lugares onde o aluno pode explorar novas situações e atingir metas de aprendizagem de acordo com o ritmo individual, integrando a ajuda e a atividade colaborativa no próprio processo de modo a desenvolver a aprendizagem de forma fundamentada e apoiada.”* (Morais, C., Miranda, L., Dias, P. & Almeida, C., 1999: 223)

Importância da avaliação das organizações educativas

A avaliação tem ganho cada vez mais importância, não só a nível das organizações educativas, mas a nível global. No entanto as crescentes questões que se prendem com a *“promoção da qualidade da oferta de educação”* (Tomé, 2009:16) fazem com que esta se torne num instrumento imprescindível e central nesta área. Será assim importante relembrar que as mudanças no modo de regulação, que veio conferir maior capacidade autonómica às organizações escolares, causam para estas também uma responsabilidade a nível da prestação de contas, para que a avaliação passe a ser fundamental neste processo de maior autonomização das escolas.

Broadfoot (2000) aponta a avaliação como um meio de controlo dos sistemas educativos. A autora fala do conceito de *“accountability”* que se define como a responsabilização e prestação de contas, demonstrando assim, a existência do controlo da qualidade do ensino usando a avaliação como instrumento de responsabilização. Assim sendo, os sistemas estão cada vez mais descentralizados, a avaliação torna-se um mecanismo capaz de controlar através de critérios, os recursos humanos e financeiros conseguindo-se, desta forma, que se cumpram modos de ser e estar das escolas. Embora a tradição e cultura defina os processos de concretização das metas em cada escola, país, ou região, a função da prestação de contas é sempre a mesma.

A avaliação deve ser vista então como um instrumento técnico e estratégico uma vez que proporciona várias dimensões de cariz administrativo, social e político, e

como refere Pelletier (1998 citado por Simões 2010:78) “a avaliação é um combate ao rumor”, pois pressupõe uma atitude reflexiva, cívica e responsável, o que faz com que contribua para a qualidade da escola.

Neste sentido, a avaliação organizacional e institucional aparece no centro da regulação social com o “objetivo de intervir e melhorar o processo decisional”, tendo em conta as dimensões cognitiva, normativa e instrumental. Assim, a avaliação deve ter um carácter de proximidade complementando-se com “avaliações de grande envergadura das políticas educativas”. (Ifrah, 2001 citado por Simões 2010:78)

No que respeita à escola, a avaliação pode ser vista de duas perspetivas diferentes. Por um lado, a avaliação vai permitir à organização escolar elaborar e implementar medidas que permitam melhorar o ambiente, o funcionamento e os resultados escolares. Por outro, vai possibilitar que esta cumpra com a responsabilidade que lhe cabe na prestação de contas (ao poder central, aos pais e demais membros da comunidade educativa), sendo que para tal é “imprescindível que se apoie em referências objetivas, em indicadores e sobretudo que seja validada por uma observação exterior – Avaliação Externa” (Tomé, 2009:17).

Segundo Santos Guerra (2002: 11, citado por Azevedo, 2005: 68) “*avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas em determinada sociedade (...)*”. Já Meirieu (2005: 10, citado por Azevedo, 2005: 67) refere que “*a escola não se mede nem se pode medir pela satisfação dos alunos e dos seus pais, mas pela capacidade de promover os valores que proclama e que procura incarnar. (...) Não se inscreve num mercado, mas contribui para a promoção da humanidade*”. Estas definições demonstram bem que a avaliação das escolas tem de ser realizada, tendo presente o facto de a escola ser uma instituição com uma missão; daí a importância da avaliação institucional.

A maneira mais eficaz de se realizar a avaliação institucional consiste na conexão ativa entre a **autoavaliação** (olhar interno) e a **Avaliação Externa** (olhar externo), sendo esta um fator de suporte e de interpelação à autoavaliação.



Ilustração 10: Pilares da Avaliação Institucional

A autoavaliação traduz-se pelos olhares internos da instituição escolar onde é estimulada a utilidade da avaliação. Isto porque é na escola que se encontra quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias do dia – a – dia e dá continuidade à missão.

No processo de avaliação das escolas a autoavaliação tem ganho cada vez mais importância, na medida em que esta reflete o exponencial máximo de autonomia de uma organização e a sua capacidade de autorregulação; assim nas palavras de Jorge Adelino Costa (2005), a autoavaliação poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, isto é, *“para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa”*.

Todavia, a autoavaliação é um conceito complexo e muito ambíguo, uma vez que é um processo coletivo e sistemático, com um certo nível de formalização, organização e intencionalidade. A autoavaliação insere-se no esforço coletivo da escola, na sua maior utilização de recursos endógenos e de competências utilizadas nos processos de avaliação. No entanto, não assenta só nos processos internos da escola: existe a necessidade de modelos e de práticas de diálogos entre as escolas e elementos que lhes são exteriores (não podendo no entanto estes serem designados e entendidos como adversários), daí a necessidade da Avaliação Externa.

A Avaliação Externa traduz olhares externos à instituição e sustenta a validade da avaliação. Isto porque o olhar dos outros, a credibilidade e o reconhecimento podem servir o reforço da segurança dos atores educativos.

A Avaliação Externa desempenha mais do que o mero papel de prestação de contas, ajuda na melhoria da escola, uma vez que esta avalia a escola tendo em conta toda a sua complexidade e originalidade, ao mesmo tempo que indica os pontos fortes e fracos da escola, formula recomendações e conselhos (Lafond, Ortega, Marieau; Skovsgaard, Formosinho e Machado, 1998 citados em Tomé, 2009:17).

Refutando a necessidade e utilidade da avaliação externa, será pertinente citar que *“a avaliação das escolas é condição para a melhoria do funcionamento das instituições escolares e da qualidade dos resultados da educação, servindo ainda a prestação pública de contas e a explicitação da eficácia e relevância das suas atividades”* (Santiago, Leite, Leite, & Sarrico, 2005 citados em Almeida, 2007:238). Contudo, é necessário enfatizar, segundo Almeida (2007), que a avaliação das escolas ajuda no processo de identificação dos entraves à inovação e à qualidade, mas não é sinónimo destas duas últimas. Ou seja, *“a avaliação pode explicitar os caminhos da mudança, mas nunca contém em si as respostas ou a terapêutica para os eventuais disfuncionamentos identificados”* (Almeida, 2007: 239).

Assim, ainda existe um longo caminho a ser percorrido no sentido de tornar a avaliação um instrumento da garantia da qualidade porque tal como afirma Azevedo (2005) a avaliação não pode consistir numa moda, num enfeite, *“a cereja em cima do bolo”*, mas antes uma prática para melhorar as práticas, um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Para que cada vez mais a Avaliação Externa se torne em sinónimo de melhoria da qualidade escolar, é necessário que o tipo de avaliação desenvolvido pela equipa de avaliação externa, seja mais rigorosa e assente em indicadores fulcrais do funcionamento escolar, de modo a que a escola receba diretrizes/orientações mais precisas do que pode e deve melhorar. E é neste contexto que destacamos a importância do Quadro de Referência para a avaliação, pois se, por um lado, é ele que norteia o trabalho dos avaliadores externos, é ele que, por outro lado, vai indicar as melhorias e mudanças a implementar na escola e por consequência possibilitar a melhoria da qualidade da escola.

Referências Bibliográficas

Almeida, L. (2007). Avaliação das escolas: percepções em torno do processo e das suas implicações. Em: *Avaliação das escolas: Modelos e Processos*. Lisboa, 2005, Conselho Nacional de Educação (org.). pp. 237-247.

Azevedo, J. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (2005). A regulação educação. In *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.)

Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'Etat évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 43 - 55.

Lei nº31/2002 de 20 de dezembro de 2002. *Diário da República nº 294/02 – I serie A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lemos, C. (1999). Inovação na Era do Conhecimento. In Albagli, Helena. *Informação e globalização na era do conhecimento*. Brasil: Editora Campus Ltda. Acedido em 22 de novembro de 2011 em: http://www.liinc.ufrj.br/fr/attachments/055_saritalivro.pdf#page=122

Morais, C., Miranda, L., Dias, P. & Almeida, C. (1999). Tecnologias de informação na construção de ambientes de aprendizagem. In P. Dias & C. de Freitas (Orgs), *Actas do Challenges`99, I Conferência Internacional de Tecnologias de informação e Comunicação na Educação*, pp.221-231. Braga: Centro de competência Nónio da Universidade do Minho. Acedido em 22 de novembro de 2011 em http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1073/1/PA04_1999_TI_Construcao_Ambientes_Aprendizagem.pdf

Pires, A. (2009). A influência das inspeções europeias na regulação das políticas educativas da Inspeção-Geral da Educação. In *Investigar, Avaliar, Descentralizar – Atas do X Congresso da SPCE*.

Simões, G. (2007). A autoavaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. In *Revista de Ciências da Educação*, nº4 (outubro/dezembro 2007), pp. 39-47.

Tomé, J. (2009). *Organização, gestão e avaliação das escolas em Portugal*.
Universidade de Lisboa: Relatório de Estágio conducente ao grau de mestre em
Ciências da Educação.

Anexo 16: Comparação dos modelos de Avaliação Externa das Escolas em Portugal, das Escolas Europeias e das Auditorias Pedagógicas

	Avaliação Externa	<i>Whole School Inspection</i>	Auditorias Pedagógicas (escolas tipo II)
Duração do ciclo de avaliação	Início em novembro de 2011, com a duração de quatro anos e meio.	A avaliação externa das escolas europeias está prevista até 2016, com a visita de duas/três escolas por ano (consoante a sua dimensão).	Avaliação realizada no 1º trimestre do ano.
Comunicação às escolas	Carta enviada à escola e reunião com as escolas a ser avaliadas.	Carta enviada às escolas (Dois meses de antecedência)	São as escolas (Assembleia de escola) que acionam os mecanismos necessários para serem avaliadas.
Questionário de satisfação	Realiza-se antes do processo de avaliação e destina-se aos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pais e encarregados de educação; ✓ Alunos ✓ Docentes e não docentes 	Não tem	Não tem.
Equipa de avaliação	3 Avaliadores externos (2 inspetores da IGE e 1 avaliador externo) (ponderação de mais1 avaliador externo nos mega agrupamentos)	4 Inspetores (pode ir até 6 inspetores dependendo da dimensão da escola)	Normalmente, 4 Inspetores (diferentes nacionalidades): <ul style="list-style-type: none"> ✓ 2 para o ensino primário ✓ 2 para o ensino secundário

Duração da visita	2dias (escolas não agrupadas) 3 dias (agrupamentos de escolas)	5 dias	5 dias
Recursos	Não pede.	Sala com acesso à internet e documentos em formato digital.	Sala de trabalho com acesso à internet e que possua os recursos necessários para a realização de cópias/impressões.
Documentação solicitada à escola (deve ser enviada com antecedência)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plano anual e plurianual de atividades; ✓ Regulamento interno; ✓ Relatório de autoavaliação; ✓ Contrato de autonomia; ✓ Documento de apresentação da escola. <p>Contudo, antes da visita, os avaliadores externos têm acesso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ao perfil de escola (dados de contexto e dados de resultados dos exames e das provas de aferição); 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plano plurianual; ✓ Plano anual; ✓ Documentos sobre a autoavaliação; ✓ Planos de ação; ✓ Documentos de avaliação; ✓ Análise de resultados BAC(Baccalauréat Europeu); ✓ Descrição das tarefas e dos trabalhos dos coordenadores; ✓ Planos de atuação dos professores. ✓ Outros documentos relevantes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relatório da auditoria anterior; ✓ Dados da escola; ✓ Documento de apresentação da escola (facultativo).

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ao documento de valor esperado ✓ Aos resultados globais da aplicação dos questionários de satisfação 		
Programa da visita	<p>Antes da visita, as equipas de avaliação dispõem de um dia em que se reúnem para efetuar a preparação do trabalho a realizar nas escolas.</p> <p>1º dia</p> <p>Sessão de apresentação Entrevista com o Conselho Geral Visita à escola - Sede Entrevistas em painel</p> <p>2º dia</p> <p>Visita à escola (só nos agrupamentos) – jardim-de-infância e escolas do agrupamento de escolas Entrevistas em painel</p>	<p>2ª feira (tarde) – análise de documentos e planeamento das observações das turmas.</p> <p>3ª e 4ª feira – visita às turmas e reuniões com a direção da escola e entrevistas.</p> <p>5ª feira (manhã) – visita às aulas</p> <p>5ª feira (tarde) – tempo de reflexão para os inspetores e redação do rascunho do relatório.</p> <p>6ª feira – reunião com a direção para dar o feedback sobre a visita.</p>	<p>Varia de acordo com a escola a ser avaliada, pois é esta que elabora uma proposta do programa da visita, segundo a matriz da auditoria, que é posteriormente aprovado pela equipa de inspetores.</p> <p>No entanto no decorrer da visita efetua-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reuniões ✓ Visitas às aulas ✓ Análise de documentos ✓ Escrita do relatório

	<p>3º dia (só para agrupamentos)</p> <p>Visita à escola</p> <p>Entrevistas em painel</p>		
Metodologia da visita	NÃO HÁ OBSERVAÇÃO DAS AULAS	INCLUI OBSERVAÇÃO DAS AULAS	INCLUI OBSERVAÇÃO DAS AULAS
Metodologia de realização da entrevista	<p>A equipa que realiza a entrevista é indivisível, ou seja, a equipa não se divide para efetuar entrevistas em paralelo.</p> <p>Entrevistas por grupos.</p>	<p>Entrevistas paralelas, ou seja, a equipa pode-se dividir para realização das entrevistas.</p> <p>Entrevistas por grupos.</p>	<p>Normalmente realizam-se entrevistas em painel, podendo em algumas situações (autoridades de educação) efetuar-se entrevistas individuais ou por telefone.</p>
Entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conselho Geral ✓ Coordenadores de departamento e responsáveis de outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica ✓ Representante dos pais e encarregados de educação ✓ Representantes dos alunos e alunos delegados de turma. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestão ✓ Coordenadores de disciplina e de ciclo ✓ Representante dos pais ✓ Representante dos alunos ✓ Representantes dos professores 	<p>Varia de acordo com a escola avaliada e com a equipa dos inspetores.</p> <p>Sendo que podem ser entrevistados, entre outros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Direção da escola; ✓ Coordenadores dos departamentos; ✓ Professores; ✓ Representantes dos professores

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alunos do 4º ano ✓ Equipa de autoavaliação ✓ Serviços técnico-pedagógicos ✓ Assistente técnico e operacional ✓ Docentes ✓ Direção <p>Os grupos a entrevistar não deverão exceder o número máximo de 11 pessoas. A exceção aplica-se ao Conselho Geral (com um máximo legal de 21 elementos).</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Representantes dos alunos do ensino primário e secundário; ✓ Representantes das autoridades.
Duração da entrevista	Duração da entrevista variável de acordo com grupo entrevistado, nunca excedendo a duração de 90 minutos.	Embora não haja um tempo limite estabelecido <i>a priori</i> , as entrevistas não devem exceder a duração de 1 hora.	As entrevistas em painel têm a duração de uma hora, no entanto as entrevistas individuais ou a crianças do ensino primário tem a duração de 30 a 45 minutos.
Estrutura do relatório	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução 2. Caracterização da escola/agrupamento 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução 2. Resumo das principais conclusões e recomendações 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos da auditoria 2. Conclusões gerais 3. Recomendações

	<p>3. Avaliação por domínio</p> <p>4. Pontos fortes e áreas de melhoria.</p>	<p>(pontos fortes e fraquezas)</p> <p>3. “Descobertas”</p>	<p>4. Conclusões finais</p>
Redação do relatório	Redação do relatório após a visita, com a duração de 5 dias.	Elaboração de um rascunho no 4º dia da visita, que inclui ideias-chave, conceitos e pontos fortes e fracos.	Rascunho elaborado durante a semana de inspeção onde a equipa dá feedback à escola das principais conclusões. Contudo a versão final do relatório fica pronta apenas após a semana da avaliação.
Limite do relatório	10 Páginas	Não há um limite definido, no entanto a grelha para a elaboração do relatório estabelece um limite.	Não há um limite definido.
Escala de avaliação	Níveis de classificação a atribuir por domínio: Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom e Excelente.	Níveis de classificação em cada área de avaliação: do 1 (pior) ao 4 (melhor).	Não existe escala de avaliação, uma vez que não é atribuída nenhuma classificação à escola. Apenas são feitas recomendações à escola e destacadas as principais conclusões sobre os seus pontos fortes e fracos.
Áreas/domínios avaliados	<p>i. Resultados</p> <p>ii. Prestação do Serviço Educativo</p> <p>iii. Liderança e Gestão.</p>	<p>i. Gestão e Organização</p> <p>ii. <i>Ethos</i> Escola e Clima</p> <p>iii. Currículo e Planeamento</p>	<p>i. Estatuto da escola</p> <p>ii. Objetivos e princípios.</p> <p>iii. Estrutura e número de alunos</p>

		<p>iv. Recursos</p> <p>v. Ensino e Aprendizagem</p> <p>vi. Avaliação e Realizações</p> <p>vii. Apoio</p> <p>viii. Garantia de Qualidade e Desenvolvimento.</p>	<p>iv. Características do currículo</p> <p>v. Atividades extracurriculares e após o período letivo.</p> <p>vi. Parceria</p> <p>vii. Garantia de qualidade e avaliação de operações da escola</p> <p>viii. Critérios e regras da escolaridade europeia.</p>
Feedback da avaliação	Feedback dado aquando do envio para a escola do projeto do relatório.	Feedback dado logo no último dia da visita, só à direção da escola.	Feedback dado durante a visita à escola.
Questionário de avaliação	<p>Aplica-se no final do processo de avaliação às:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escolas ✓ Avaliadores externos 	Não se aplica	Não se aplica.
Ação da escola após a avaliação	<p>Elaboração de um plano de melhoria até dois meses após a publicação do relatório.</p> <p>Publicação do relatório na página da IGE.</p>	Dois anos após a avaliação, é enviado um questionário à escola (que abarca os mesmos critérios inseridos no relatório de avaliação) onde esta tem de evidenciar as melhorias, as áreas de possível	Não há nenhum procedimento específico, a equipa de inspetores apenas deixa um conjunto de recomendações à escola.

		desenvolvimento e justificar o motivo pelo qual ainda existem áreas por desenvolver.	
Periodicidade da avaliação	3 a 5 anos	Não está definido.	2 em 2 anos

Anexo 17: Descrição da sessão de formação sobre Educação Especial

A formadora começou por contextualizar o campo da Educação Especial dizendo que possui uma linguagem muito complexa. Sugere a necessidade de existir uma simplificação da explicitação do processo para que todos os atores intervenientes pudessem perceber melhor o que se pretende alcançar nesta área. Acima de tudo, é fundamental que se especifique de forma clara e objetiva quais os parâmetros que determinam que uma criança ou um jovem precisa desta componente educativa. É necessário que os pais percebam de forma simplificada todo o processo inerente à Educação Especial, para que possam acompanhar da melhor forma os seus educandos.

Para contextualizar a sua apresentação, a Doutora FP fez referência à Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência da competência da Organização das Nações Unidas (ONU). Portugal assinou a convenção a 30 de março de 2007, ratificou-a a 30 de julho de 2009 e ratificou ainda o protocolo opcional. O artigo 24º da Convenção diz que todos os Estados-Membros devem tomar medidas no domínio da educação, transportes, emprego e infraestruturas para definir as pessoas com deficiências em igualdade com os demais cidadãos.

A Doutora FP destaca que, nesta linha de atuação, é necessário que sejam definidas objetivamente três questões fundamentais: i) é muito importante que se defina primeiramente quem são os alunos com necessidades especiais; ii) em que aspetos a Educação Especial é diferente da Educação Regular; iii) quem deve regular e aplicar os mecânicos de Educação Especial.

A legislação portuguesa atualmente define de forma perceptível os percursos da Educação Especial do ponto de vista dos planos de recuperação e das turmas de percursos alternativos (Educação Especial – Decreto-Lei nº 3/2008).

De seguida, a formadora destacou, na sua comunicação, o referencial para a tomada de decisão sobre as medidas de apoio a eleger na Educação Especial: a Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF), incapacidade e saúde – versão crianças e jovens. A incapacidade não é uma característica própria dos indivíduos, resulta de um conjunto de fatores ambientais e pessoais, em interação. Isto porque, uma pessoa pode ter uma deficiência que não é limitativa, uma vez que o trabalho que desenvolve não necessita dessa capacidade identificada. É necessário que se tenham em

conta as funções do corpo e as estruturas do corpo; a atividade e a participação; os fatores ambientais e os fatores pessoais.

Mas qual o lugar que a CIF possui no Decreto-Lei nº3/2008 da Educação Especial? O Decreto define as atividades e participação, a elaboração de um relatório técnico-pedagógico e a elaboração de um programa educativo individual. Esta referenciação é entregue formalmente às escolas/agrupamentos de escola. Estas são as únicas medidas abrangidas pelo Decreto-Lei pelo que, no decorrer da formação, houve um questionamento sobre o facto de estes alunos precisarem de outras medidas de apoio, para além de cuidados educativos especiais. Para a avaliação da necessidade de um aluno precisar da Educação Especial, uma equipa analisa a informação contida no processo de referenciação e decide sobre a necessidade de uma avaliação especializada por referência à CIF. Quando é necessária uma avaliação especializada por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, confirma-se a necessidade da Educação Especial.

O segundo grande tema da apresentação estava relacionado com a atuação da escola perante as turmas que têm um percurso alternativo de formação. Estas turmas são constituídas no máximo por quinze alunos e com um currículo alternativo.

A Doutora FP mostrou uma pirâmide, cujo esboço é visível na figura 1, que expressa a percentagem de alunos com medidas de apoio previstas na atual legislação, no ano letivo de 2010/2011.

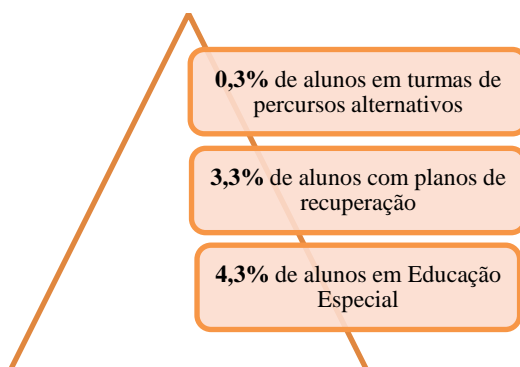


Figura 1: Percentagem de alunos com medidas de apoio previstas na atual legislação, 2010/2011

O Despacho Normativo nº1/2006 fixa as características das turmas com percursos alternativos. Por conseguinte, o Despacho Normativo nº 50/2005 define os alunos que necessitam de planos de recuperação. Por fim, o já referido Decreto-Lei nº3/2008, define os alunos em regime de Educação Especial.

Ao analisar a pirâmide, a Doutora FP referiu que, como é observável, esta se encontra invertida. Não faz sentido existirem mais alunos em regime de Educação Especial do que em turmas de percursos alternativos. Existem muitos alunos que necessitam de medidas de apoio à aprendizagem, mas não de medidas de Educação Especial.

No ano letivo de 2010/2011, um em cada vinte e cinco alunos da população do ensino básico e secundário (população escolar) estava em Educação Especial. Existe uma grande discrepância de alunos com Educação Especial entre a educação pré-escolar e o ensino secundário e o 1º, 2º e 3º ciclos, o que demonstra que as medidas de despiste não funcionam na totalidade. A formadora foi explicando que as escolas não têm inicialmente medidas que previnam o facto de alguns alunos poderem vir a precisar de um acompanhamento *a priori*, para evitar que mais tarde tenham de ir para o regime de Educação Especial: as chamadas medidas preventivas em vez das medidas remediativas. Existe em Portugal a designada intervenção precoce que começa desde que a criança nasce até aos 6 anos de idade. Todavia, a formadora defende que essa intervenção deveria ser dos 0 anos até à entrada num sistema formal de educação. Só assim, e com o apoio fundamental das escolas, é possível que se trabalhe num sistema preventivo e não de remediação.

Atualmente, a Educação Especial é vista como um processo de encaminhamento e de facilitismo uma vez que se pensa que um aluno com alguma deficiência não tem a capacidade de aprender o currículo do ensino regular. Deveria existir mais tempo de aprendizagem e mais recursos para esses alunos para que tivessem a possibilidade de acompanhar mais facilmente o ensino regular.

O terceiro ponto de enfoque da comunicação teve uma perspetiva mais descritiva e pretendeu mostrar os dados evolutivos dos alunos com necessidades educativas especiais. Os alunos com Educação Especial estão maioritariamente localizados no litoral e na área metropolitana de Lisboa; 539 alunos estão em colégios e 1348 alunos estão em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e em Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCI) do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI). Um em cada cinco alunos em EE recebe apoio da CRI.

Após o fim desta interessante apresentação, a Doutora FP introduziu um novo assunto relativo a uma parte mais técnica da Educação Especial: os seus procedimentos. Começou por definir como conceitos – chave da Educação Especial: as funções do corpo, a estrutura do corpo, a atividade e a participação.

O processo de adaptação de um aluno à Educação Especial passa por três etapas: i) a referenciação ao Diretor da escola; ii) o processo de avaliação; iii) o ato formal da homologação e o relatório do Plano Educativo Individual (PEI) desse aluno.

Um outro aspeto muito importante que a Doutora Filomena destacou prende-se com as etapas de construção de um PEI. Antes de se elaborar um Plano Educativo Individual, é preciso conhecer muito bem a identidade cultural do aluno e da sua família. A construção do PEI passa por quatro etapas, conforme é visível na figura 2:

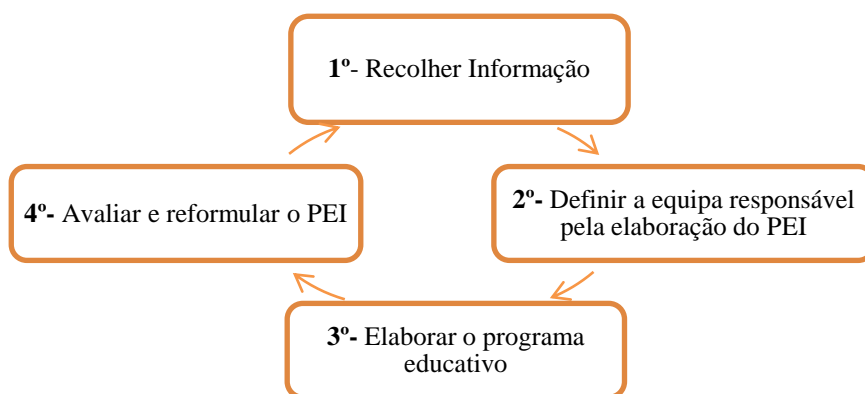


Figura 2: Processo de elaboração do Plano Educativo Individual

A figura demonstra que as quatro etapas que começam com a aquisição de informação e terminam com a avaliação e reformulação do PEI têm de estar interligadas. Só assim é possível identificar no documento três questões fundamentais e imprescindíveis: *Como é que a criança vai aprender?*; *O que vai aprender?*; *Com quem vai aprender?*.

O Plano Educativo Individual deve ser elaborado num prazo legal de 30 dias e fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação. Desta forma, o PEI documenta as necessidades educativas especiais. São fundamentais determinados critérios para a construção deste documento: i) especificidade; ii) realismo; iii) exequibilidade; iv) mensurabilidade; v) desafiante.

Antes de terminar a sua comunicação, a formadora introduziu mais um conceito muito importante no domínio da Educação Especial: o currículo específico individual. Neste currículo são introduzidos conteúdos e objetivos complementares adaptados a cada aluno, é dada prioridade a certas áreas curriculares e, os objetivos, conteúdos e áreas curriculares tradicionais são eliminados.

Terminou assim a sessão de formação da parte da manhã relacionada com os procedimentos, normativos e aspetos fundamentais da Educação Especial. A formação continuou da parte da tarde mas já não estive presente.

Anexo 18: Descrição do processo de análise das competências do Diretor de Turma em Portugal

Seguindo as orientações dadas pela Dr.^a HC, começámos por caracterizar os DT enquanto profissionais. Foi feita uma revisão da literatura tendo por base autores de referência nesta área: Favas, Sá, Martins, Roldão, Castro, Marques, Villas-Boas, Esteves e Diogo. Foram identificadas todas as suas competências e atividades inerentes e destacados os principais documentos legislativos que abordam as características destes profissionais: i) a Lei n.º 3/2008 de 18 de janeiro (que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário); ii) o Decreto – Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho (que define as estruturas de orientação educativa); iii) a Portaria n.º 921/92 de 23 de setembro (que estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa).

As competências dos DT, definidas por lei, têm cariz obrigatório. No entanto, cada escola adota e readapta as funções/competências dos seus DT, sem prejuízo do cumprimento das determinadas na legislação. Para serem visíveis exemplos concretos desta situação, foram selecionados três estabelecimentos de ensino e destacados os artigos dos respetivos regulamentos internos, onde são claras as funções/competências dos seus DT: i) Escola Secundária Stuart Carvalhais (estabelecimento de ensino público); ii) Externato Frei Luís de Sousa; iii) Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo (estabelecimento de ensino público). Recorrendo aos sítios oficiais na Internet destas organizações escolares, foi possível aceder a cada regulamento interno e evidenciar a linguagem e terminologia utilizada na definição das competências dos Diretores de Turma (anexo 19).

Por último, foi elaborada uma listagem de toda a legislação publicada (sensivelmente nos últimos vinte anos) sobre as funções e competências dos DT:

- ✓ Circular/ME n.º5/2001;
- ✓ Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio (novo regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário);
- ✓ Decreto-Lei n.º301/93, de 31 de agosto (Regime de matrícula e frequência no Ensino Básico e no Ensino Secundário);

- ✓ Decreto-Lei n.º270/98, de 1 de setembro (define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos Ensinos Básico e Secundário);
- ✓ Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 de julho (que define as estruturas de orientação educativa);
- ✓ Despacho n.º8/SERE/89, de 8 de fevereiro;
- ✓ Despacho normativo n.º30/2000;
- ✓ Lei n.º30/2002 (aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior);
- ✓ Lei n.º3/2008 de 18 de janeiro (aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário);
- ✓ Portaria n.º 921/92 de 23 de setembro (que estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa).

Anexo 19: Competências do Diretor de Turma em Portugal

Visando este documento o aprofundamento das competências do Diretor de Turma será antes de mais indispensável definir quem é este profissional.

Para Favas (2007:94), de acordo com a legislação, o DT é visto como o professor que está mais ligado ao aluno, assim como ao meio que o rodeia. Para além do mais denota-se o seu papel na atuação burocrática e administrativa, na coordenação pedagógica dos docentes da turma e na gestão dos projetos de turma. Tudo isto tentando acompanhar os seus alunos o mais próximo possível.

O DT colabora num processo importante na organização escolar, uma vez que dirige uma *unidade base* na escola, a turma. Este é visto como uma espécie de “técnico de manutenção da componente humana da organização a que os outros professores da turma recorrem quando alguma peça da máquina salta da engrenagem” (Sá, 1997:53, citado por Martins, 2005:58).

O papel assumido pelo DT é fundamental nas escolas: para além de ter de realizar o acompanhamento personalizado de cada aluno, deve gerir os grupos heterogêneos e mediar conflitos, tendo sempre em conta a ação privilegiada com os três principais intervenientes no processo educativo - professores, alunos e pais/encarregados de educação (Roldão, 1995 citado por Martins, 2005).

Este profissional é “designado pela direção executiva de entre os professores da turma”, optando-se preferencialmente por um docente profissionalizado (Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho). No entanto, na Portaria n.º 921/92 de 23 de setembro (que estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa), artigo 9.º, é ainda mencionado que na seleção do DT se deve ter em conta a sua “competência pedagógica e (...) capacidade de relacionamento”. É também referido na mesma Portaria que “sempre que possível, deverá ser nomeado diretor de turma o professor que no ano anterior tenha exercido tais funções na turma a que pertenceram os mesmos alunos”.

De acordo com Martins (2005:61), para exercer as suas funções, o DT beneficia de duas horas de redução no horário letivo da semana e deve ter no máximo duas direções de turma (beneficiando nesse caso de quatro horas de redução no horário). Uma hora semanal deve ser destinada para o atendimento aos pais/encarregados de educação e outra para a realização de tarefas burocráticas.

O cargo do DT é burocrático e administrativo, uma vez que as funções que desempenha não são avaliadas, ou seja, não existem “mecanismos avaliativos formais do Diretor de Turma” (Castro, 1995:146, citado por Favas, 2007:62).

Ao longo dos anos as competências dos DT têm vindo a sofrer alterações (reajustamentos e redefinições), tanto a nível da organização escolar, como das tarefas e do grau de intervenção, sendo que, segundo Favas (2007), o seu papel é cada vez mais abrangente e complexo.

De acordo com a legislação vigente em Portugal e segundo o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho (que define as estruturas de orientação educativa) compete, segundo o descrito no artigo 7º, aos Diretores de Turma:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;*
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;*
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;*
- d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;*
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;*
- f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.*

No mesmo Decreto, é ainda referido como competência do Diretor de Turma fazer a coordenação das atividades do conselho de turma.

A Lei n.º3/2008 de 18 de janeiro acrescenta como funções dos DT, no artigo 5º, a responsabilidade:

“pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem”

Já no artigo 49º é definido como função do DT a execução de medidas corretivas ou disciplinares sancionatórias, de modo que cabe a este:

“o acompanhamento do aluno na execução da medida corretiva ou disciplinar sancionatória a que foi sujeito, devendo aquele articular a sua atuação com os pais e encarregados de educação e com os professores da turma, em função das necessidades educativas identificadas e de forma a assegurar a co-responsabilização de todos os intervenientes nos efeitos educativos da medida”.

Tendo em conta as diferentes áreas de atuação do DT, Martins (2005) na sua obra *Relação Escola-Família: o diretor de turma como mediador intercultural* destaca o trabalho realizado por Marques (2002:96) que elaborou uma síntese da legislação sobre as competências deste profissional.

Na síntese elaborada por Marques (2002:96) para além da identificação das tarefas organizativas/administrativas do DT também destaca as suas competências na relação com os vários atores educativos: alunos, professores da turma e encarregados de educação.

São tarefas organizativas/administrativas do DT:

Organizar o dossier da Direção de Turma; Efetuar o registo de falta dos alunos; Preparar e coordenar as reuniões do Conselho de Turma; Organizar as atas das reuniões dos Conselhos de Turma; Verificar pautas, termos e fichas de registo dos alunos.

Na relação com os alunos o DT assume as seguintes competências:

Conhecer o passado escolar dos alunos; Conhecer os alunos individualmente, bem como a forma como se organizam na turma para melhor compreender e acompanhar o seu desenvolvimento intelectual e socio-afetivo; Identificar os alunos com dificuldades e que exigem acompanhamento especial e participar na elaboração de um programa de apoio: no âmbito da ação social escolar, ou no domínio pedagógico e/ou psicológico; Preparar um atendimento especial aos alunos que mudaram de escola envolvendo os professores e os colegas da turma; Analisar os problemas de inadaptação de alunos e apresentar propostas de solução; Identificar necessidades, interesses e hábitos de trabalho; Apoiar o desenvolvimento de iniciativas e projetos que respondam aos interesses dos alunos e que favoreçam a integração escolar, familiar e social; Preparar e organizar assembleias de turma quando surjam problemas entre alunos e alunos e/ou professores de forma a resolver

os conflitos e a favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; Desenvolver a consciência cívica dos alunos através de atividades de participação na vida escolar; Sensibilizar os alunos para a importância do delegado e subdelegado de turma e organizar a sua eleição; Desenvolver estratégias que contribuam para o trabalho em equipa, a cooperação e solidariedade.

No que se refere aos professores da turma as competências desempenhadas são as seguintes:

Fornecer aos professores da turma todas as informações sobre os alunos e suas famílias; Caracterizar a turma no início do ano, a partir dos dados recolhidos na ficha biográfica do aluno e de outros meios de informação; Discutir e definir com os professores estratégias de ensino-aprendizagem, tendo em conta as características da turma; Promover o trabalho de equipa entre os professores quer ao nível do desenvolvimento de projetos, quer na resolução de conflitos e problemas; Favorecer a coordenação interdisciplinar dos professores da turma no âmbito do projeto da Área-Escola ou de outros contextos de aprendizagem; Recolher/fornecer informações sobre a assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; Analisar com os professores os problemas dos alunos com dificuldades de integração, bem como as questões que surjam no relacionamento entre alunos e/ou alunos e professores; Coordenar as relações interpessoais e intergrupais dos professores entre si e dos professores e alunos; Estimular e colaborar em atividades que promovam a relação escola-meio; Colaborar na elaboração do plano educativo individual; Participar na elaboração das propostas de apoio pedagógicos aos alunos; Propor e discutir com os professores formas de atuação que favoreçam o diálogo entre a escola e os pais.

No relacionamento com os encarregados de educação, o DT deve:

Informar os encarregados de educação das regras de funcionamento da escola, do regulamento interno e da legislação em vigor; Informar os encarregados de educação sobre o funcionamento das estruturas de apoio existentes na escola; Comunicar o dia e a hora de atendimento; Fornecer aos pais, com regularidade, informações sobre a assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos; Orientar os pais no acompanhamento dos seus educandos; Envolver os pais na realização de atividades educativas com os alunos e os professores da turma no âmbito do projeto da Área-Escola ou de outros contextos de aprendizagem; Propor e planificar com os encarregados de educação formas de atuação que permitam uma relação mais estreita entre a família e a escola; Definir estratégias

específicas que possibilitem uma aproximação aos encarregados de educação que raramente ou nunca contactam com a escola.

Villas-Boas (1999:515, citado em Martins, 2005:62) complementa a relação do DT com os encarregados de educação dizendo que este enquanto líder de um grupo deve ter no decorrer da sua atividade, especial atenção às famílias desfavorecidas, devendo para tal ouvir e conversar com os pais “sobre as suas preocupações sem menosprezar a sua cultura”.

As competências atrás referidas são as definidas por lei e cabe a todos os diretores de turma o desempenho/cumprimento das mesmas. No entanto, cada escola adapta as funções/competências do DT sem prejuízo do cumprimento das determinadas na legislação. Após uma pesquisa pelo *site* de três escolas foi possível identificar outras competências do DT.

Assim a escola Secundária Stuart Carvalhais (estabelecimento de ensino público) define, no artigo 29º do regulamento interno, como competências do DT:

- a) Informar-se cuidadosamente sobre a comunidade em que a Escola está inserida.*
- b) Conhecer e contactar individualmente cada um dos alunos por quem é responsável.*
- c) Procurar conhecer e contactar cada um dos respetivos encarregados de educação.*
- d) Controlar a assiduidade dos alunos.*
- e) Elaborar e atualizar os PIT dos alunos com excesso de faltas injustificadas, em articulação com os professores das disciplinas que os integrem.*
- f) Verificar periodicamente (avaliação intercalar) o aproveitamento dos alunos.*
- g) Manter informados os encarregados de educação sobre comportamento, aproveitamento e assiduidade dos seus educandos através da caderneta escolar do aluno ou de outros meios ao seu alcance, nomeadamente: telefone, correio eletrónico, mensagem telefónica, carta, registo e reuniões com encarregados de educação.*
- h) Realizar obrigatoriamente uma reunião geral com os Encarregados de Educação da turma com a seguinte periodicidade: 1ª reunião no início do ano letivo; 2ª e 3ª reuniões entre a primeira e terceira semanas de aulas após o reinício de cada período; 4ª reunião, no final do ano letivo.*

- i) *Prestar aos encarregados de educação todos os esclarecimentos que lhes forem solicitados, no âmbito das suas funções.*

Já o Externato Frei Luís de Sousa estabelece, no artigo 34º do regulamento interno, como competências do DT:

- a) *Promover junto do Conselho de Turma a realização de ações conducentes à aplicação do projeto educativo da escola.*
- b) *Assegurar a adoção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de atividades interdisciplinares nomeadamente no âmbito das áreas curriculares não disciplinares.*
- c) *Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação dos alunos e fomentando a participação dos Pais e Encarregados de Educação no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos.*
- d) *Elaborar e conservar o processo individual do aluno, facultando a sua consulta aos Encarregados de Educação sempre que lhe seja solicitado.*

Segundo o regulamento interno deste mesmo estabelecimento de ensino compete ainda ao DT “a apresentação de propostas de alunos para o Quadro de Valor e Excelência” (artigo 93º do regulamento interno do Externato Frei Luís de Sousa).

No que se refere às competências dos DT de um mesmo ano de escolaridade, é estabelecido, segundo o regulamento interno do Agrupamento de escolas Frei Gonçalo de Azevedo (estabelecimento de ensino público) que estes devem:

- a) *Planificar as atividades e projetos a desenvolver, anualmente, de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico;*
- b) *Articular com os diferentes Departamentos Curriculares o desenvolvimento de conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem;*
- c) *Cooperar com outras estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens;*
- d) *Dinamizar e coordenar a realização de projetos interdisciplinares das turmas;*
- e) *Identificar necessidades de formação no âmbito da Direção de Turma;*

- f) *Conceber e desencadear mecanismos de formação e apoio aos Diretores de Turma em exercício e de outros docentes da escola para o desempenho dessas funções;*
- g) *Propor ao Conselho Pedagógico a realização de ações de formação no domínio da orientação educativa e da coordenação das atividades das turmas.*

Tendo em conta a análise global deste documento é visível que a direção de turma é fundamental para a interação escola-família, uma vez que é o Diretor de Turma que pode: *Aproximar a escola da comunidade através de um crescente envolvimento dos pais na vida escolar; dinamizar a equipa pedagógica tendo em vista promover a convergência de atitudes necessárias ao sucesso dos alunos numa perspetiva de igualdade; favorecer o desenvolvimento global da personalidade dos alunos* (Diogo 1997:184,citado por Martins 2005:58).

São muitas as competências exigidas ao DT, fazendo parte da sua atividade: “(...) *planificar, coordenar, organizar e avaliar para poder alcançar as finalidades educativas (...) de facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da integração sexual*” (Esteve, 1999:100, citado em Favas, 2007:58).

Referências Bibliográficas:

- Martins, E. (2005). *Relação Escola-Família: o director de turma como mediador intercultural*. Mestrado em Ciências da Educação na Área de especialização em Educação Intercultural, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Favas, E. (2007). *Identificação e contributos para análise do estudo do cargo de director de turma: estudo exploratório da dimensão organizacional*. Mestrado em Ciências da Educação na Área de especialização em Administração Educacional, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Legislação:

- Lei n.º3/2008 de 18 de janeiro (aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho (que define as estruturas de orientação educativa).
- Portaria n.º 921/92 de 23 de setembro (que estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa).

Sites Consultados:

- *Site* do Agrupamento de escolas Frei Gonçalo de Azevedo. Acedido em : <http://www.esfga.pt/regulamentointerno06maio2011.pdf> em 15 de fevereiro de 2012
- *Site* do Externato Frei Luís de Sousa. Acedido em: http://www.freiluisdesousa.pt/PDF/Regulamento_Interno_2010-2013.pdf em 15 de fevereiro de 2012.
- *Site* da Escola Secundária Stuart Carvalhais. Acedido em. <http://stuartcarvalhais.com/site/index.php/escola/regulamento-interno> em 15 de fevereiro de 2012.

Anexo 20: Descrição da sessão de formação sobre a análise e tratamento da informação estatística de apoio à avaliação

Com a apresentação realizada da parte da manhã, a Doutora CS pretendeu apresentar as variáveis de contexto com impacto nos resultados dos alunos, demonstrar e explicar a importância do conceito do valor esperado e analisá-lo tendo por base uma análise de percentis das variáveis de resultados dos alunos. Outros aspetos relacionados com a aquisição do perfil da escola também foram trabalhados.

Na sua apresentação, a formadora começou por destacar as variáveis que o grupo de trabalho definiu para se chegar ao perfil de escola: i) *Número de alunos por turma*; ii) *Idade dos alunos*; iii) *Percentagem de alunos sem ASE*; iv) *Percentagem de alunos portugueses*; v) *Percentagem de pais com profissão de nível superior e intermédio*; vi) *Percentagem de pais com ensino superior*; vii) *Percentagem de pais com ensino secundário ou mais*; viii) *Percentagem de alunos com computadores e internet no ensino básico ou secundário*; ix) *Percentagem dos professores nos quadros*; x) *Percentagem de alunos da escola/agrupamento por funcionário não docente*; xi) *Assiduidade média do pessoal docente*; xii) *Assiduidade média do pessoal não docente*. Também são utilizados como indicadores de resultados a taxa de conclusão e as classificações das provas nacionais. Todos estes dados vão permitir estabelecer o perfil de cada escola/agrupamento e o seu valor esperado e, dão aos avaliadores uma base informativa sobre cada estabelecimento de ensino. Isto permite que a equipa de avaliação faça uma leitura *a priori* mais objetiva sobre as fragilidades das escolas. É nesses pontos que irá incidir mais o questionamento, por parte dos avaliadores, às organizações educativas, o que permite que exista uma maior reflexão sobre as práticas e processos educativos inerentes a essas áreas. Assim sendo, estes dados são de grande importância (uma vez que mostram as condicionantes de uma escola/agrupamento na aquisição de boas práticas), pelo que o perfil de escola deve ser o mais exaustivo possível.

Seguidamente, a Doutora CS explicou o conceito de *valor esperado* e quais as suas características. Na aquisição do valor esperado, existem sempre variáveis que estão relacionadas; variáveis que explicam outras (eu espero que X explique Y). Para se compreender verdadeiramente a dinâmica de funcionamento da chegada ao valor esperado, é necessário que se especifiquem outros conceitos estatísticos relacionados.

Foi exatamente o que a formadora fez começando por demonstrar uma distribuição normal e percentis. Um dos aspetos que mais me motivaram nesta ação de formação, foi o facto da Doutora CS usar sempre casos práticos para explicar todos os conceitos estatísticos que apresentava. Isto permite que conheçamos exemplos práticos da aplicação destes conceitos a situações do dia-a-dia, o que torna bastante elucidativa a sua perceção. No caso dos percentis (P_n) a formadora usou o exemplo da altura das pessoas. O P5 corresponde a 5% das alturas que ficam aquém deste valor; o P25 corresponde a 25% das alturas que ficam aquém deste valor; o P50 corresponde a 50% das alturas que ficam aquém deste valor; o P75 corresponde a 75% das alturas que ficam aquém deste valor; o P95 corresponde a 95% das alturas que ficam aquém deste valor. O valor observado de uma variável de resultado pode estar acima do esperado, ao nível ou abaixo do esperado. Assim, a média da altura das pessoas corresponde ao percentil 50 (mediana). Na análise dos percentis a Doutora CS deu um outro exemplo do peso de uma pessoa que surge em função da sua altura. Foi mostrando gráficos com percentis para mostrar a ideia do valor esperado. Um outro exemplo muito interessante que a formadora apresentou foi o da sua família: indicou o peso e a altura das suas filhas tendo em conta a estatura dos pais. Assim, como variáveis explicativas surgem a altura e peso da mãe e a altura e peso do pai. Já como variáveis explicadas temos as alturas e pesos das filhas. Este foi um exemplo que claramente espelhou o objetivo dos percentis na aquisição do valor esperado de uma escola/agrupamento.

Após esta explicação, a Dr.^a CS introduziu um novo modelo para a elucidação da chegada ao valor esperado: o modelo de regressão. Este é um modelo de previsão que é utilizado quando temos mais de uma variável, como é o caso. Um dos gráficos que a formadora mostrou com recurso a este modelo mostrou a previsão do peso dos filhos quando se sabe a altura dos pais. Neste exemplo surgiu ainda uma outra questão pertinente: Por que motivo um filho pode medir mais ou menos que um pai? Isto acontece porque poderão existir outras variáveis que expliquem a altura dos filhos: as características da mãe, as condições geográficas e climatéricas... as chamadas variáveis explicativas (perceptíveis no exemplo anterior). No modelo de regressão, quando as variáveis não estão relacionadas diz-se que a hipótese verificada é nula. A este significado chamamos P. Quanto maior for o P, maior a possibilidade de podermos riscar a hipótese nula. Desta forma, para se chegar ao valor esperado tem de se saber qual a probabilidade de uma variável estar ou não correlacionada.

Um outro assunto focado pela Doutora CS foi o de contrariar o enviesamento dos avaliadores aquando do processo de AEE. De facto, mesmo que de forma inconsciente, temos a tendência de assumir um determinado juízo de valor ou a ser parciais em determinados assuntos. A formadora disse de forma clara que o perfil de escola e o valor esperado são dados estatísticos que não podem ser a base de uma Avaliação Externa. Devem servir como uma espécie de roteiro onde estão evidenciadas as principais fragilidades de uma escola. No entanto, é a equipa de avaliação que tem de validar os dados que possuí ao questionar os agentes educativos sobre as diversas áreas de atuação da organização escolar.

Após esta reflexão a Doutora CS foi esclarecendo algumas dúvidas que foram surgindo por parte dos formandos, algumas já relacionadas com dúvidas que obtiveram em casos concretos de escolas/agrupamentos que avaliaram.

Depois de uma pausa para o almoço, a sessão de trabalho foi retomada pela formadora que mostrou um exemplo concreto de uma escola que avaliou este ano. Explicou como se devem ler e interpretar os dados relativos ao valor esperado de uma escola e ao seu perfil.

Com o término deste exemplo foram formados oito grupos de trabalho. Cada grupo ficou com dois relatórios que espelham o valor esperado e o perfil de uma escola/agrupamento e teve a tarefa de fazer o exercício de análise dos documentos do mesmo modo que o exemplificado pela Doutora CS. A formadora foi reunindo com cada grupo para que fossem esclarecidas todas as dúvidas.

Uma vez mais, a Dr.^a L (que planeou e organizou a formação) foi muito atenciosa, colocando-me também num grupo de trabalho. Fiquei no grupo da inspetora dos serviços centrais, HA, (que auxilia a Dr.^a L no processo de Avaliação Externa das Escolas) e de três inspetores que participam no processo de AEE. O meu grupo teve de analisar o relatório de dois agrupamentos de escolas: Montijo (Margem Sul) e Serpa (Alentejo). Um dos inspetores do grupo, o Dr. JN foi para mim uma grande mais-valia na sessão de formação para a compreensão da análise do perfil de escola e do seu valor esperado. No dia seguinte à formação ia avaliar o agrupamento de escolas do Montijo, pelo que já tinha analisado todos os dados do relatório. Dessa forma, explicou-me em pormenor quais os passos que os inspetores seguem na análise destes dados para se prepararem para ir às escolas/agrupamentos. Foi uma sessão de trabalho de grupo bastante produtiva, uma vez que consegui fazer uma análise dos relatórios e perceber e interpretar os seus dados. Esta foi realmente uma tarefa muito importante para

percecionar a importância que estes dados assumem no processo de AEE. No decorrer da análise dos relatórios fiquei a saber que existem três variáveis de contexto com mais relevância na leitura dos relatórios: a percentagem de alunos sem ASE (Apoio Social Escolar), a idade de alunos por turma e a percentagem de professores nos quadros.

Após a sessão em trabalho de grupo, a Dr.^a CS reuniu novamente com todos os formandos em plenário para esclarecer algumas dúvidas finais que pudessem ter surgido durante os trabalhos de grupo. Terminados os esclarecimentos deu por encerrada a sessão.

Para terminar o dia de formação, o Sr. Inspetor-Geral da Educação e Ciência deixou algumas notas reflexivas sobre o tema em análise. Começou por alertar os avaliadores de que o valor esperado e o perfil de escola não resolvem todos os problemas das equipas de avaliação. Os avaliadores têm de analisar os dados do valor esperado e inseri-los no contexto de cada escola. Assim, os seus juízos de valor devem ir para além do valor esperado.

De seguida, o Sr. Inspetor-Geral falou da fiabilidade dos dados recolhidos e através dos quais se gera o perfil de cada escola e o seu valor esperado. As escolas não levam a sério a recolha destes dados (não é realizada com o rigor necessário) pelo que deviam ser responsabilizadas legalmente aquando destas situações. Referenciou também a importância da sequência e consequência que o trabalho da inspeção deve ter neste contexto.

Com estas reflexões finais o Sr. Inspetor-Geral da Educação e Ciência deu por encerrada a sessão de formação desejando a todos a continuação de um bom trabalho.

Anexo 21: Inventário da documentação sobre a SICI – documentos prioritários

	Data	Tipo de Documento	Autoria	Entidade que emite	Idioma do documento
Documento 1	31 de janeiro de 1994	Relatório Relatório da conferência das inspeções centrais e gerais	Claude Pineau	Inspeção-geral da educação nacional de França	FR
Documento 2	18 de novembro de 1994	Relatório Relatório de trabalho da comissão de estudos relativo ao projeto do estatuto da conferência internacional permanente das inspeções centrais e gerais de educação. 26 e 27 de maio de 1994 (Lisboa).	Claude Pineau	Inspeção-geral da educação nacional de França	FR
Documento 3	21 de dezembro de 1994	Parecer Parecer sobre a Conferência Internacional Permanente das Inspeções Centrais e Gerais: é feita uma síntese dos assuntos abordados e das decisões tomadas na conferência das inspeções centrais e gerais, realizada nos dias 22 e 23 de	Carlos de Assunção Silva		PT

		novembro em Paris			
Documento 4	20 de janeiro de 1995	Carta Carta que refere o Projeto do estatuto da conferência internacional das inspeções centrais e gerais de educação.	Claude Pineau	Inspeção-geral da educação nacional de França para os membros da Conferência internacional permanente das inspeções centrais e gerais de educação	FR
		Projeto Projeto do estatuto da conferência internacional das inspeções centrais e gerais de educação.			FR
Documento 5		Projeto Projeto do estatuto da conferência internacional das inspeções centrais e gerais de educação.			PT FR
	8 de fevereiro de 1995	Parecer nº 30/95/GJ Parecer sobre o projeto do estatuto da conferência internacional permanente das inspeções centrais e gerais de educação	Maria Helena Dias Ferreira	Inspeção-Geral de Educação	PT

	27 de fevereiro de 1995	Despacho	Isabel Cabaço Antunes		
Documento 6	8 de fevereiro de 1995	Comentário Comentário/parecer ao/sobre projeto do estatuto da conferência internacional permanente das inspeções centrais e gerais de educação	Maria Helena Dias Ferreira	Inspeção-Geral de Educação	FR
	8 de fevereiro de 1995	Parecer nº 30/95/GJ Parecer sobre o projeto do estatuto da conferência internacional permanente das inspeções centrais e gerais de educação	Maria Helena Dias Ferreira	Inspeção-Geral de Educação	PT
	27 de fevereiro de 1995	Despacho Despacho relativamente ao projeto do estatuto da conferência internacional permanente das inspeções centrais e gerais de educação.	Isabel Cabaço Antunes		

	13 de março de 1995	Carta Carta na qual vão anexados os comentários, o despacho e o parecer relativamente ao projeto do estatuto da conferência internacional permanente das inspeções centrais e gerais de educação.	Isabel Cabaço Antunes	Inspeção-Geral da Educação para os membros da Conferência internacional permanente das inspeções centrais e gerais de educação.	FR
Documento 7	4 de setembro de 1995	Despacho Despacho a solicitar a opinião sobre a proposta para um programa de atividades para os anos 1996 e 1997 para a “Conferência Internacional permanente das Inspeções Centrais e Gerais”.	Isabel Cabaço Antunes	Inspeção-Geral da Educação.	PT
	4 de julho de 1995	Programa de atividades para os anos 1996 e 1997 para a “Conferência Internacional permanente das Inspeções Centrais e Gerais”.	Johan C. Van Bruggen	Inspeção-Geral da Educação da Holanda.	EN

Anexo 22: Inventário da documentação sobre a SICI – 1988/1995

	Título	Data do documento	Idioma do documento	Número de exemplares
1988	Circular: comentário ao rascunho do relatório pelo Mr. Neave	19 de fevereiro de 1988	EN	1
	O papel da inspeção central na definição, avaliação e emissão de relatórios sobre a qualidade na educação.	5 de abril de 1988	EN	1
	Serviços centrais de inspeção e manutenção da qualidade e desenvolvimento: Relatório da Conferencia Internacional.	4 de maio de 1988	EN FR	2 1
	Carta – Circular: terceira conferência da inspeção central.	21 de dezembro de 1988	EN	1
1990	Terceira conferência das inspeções centrais: lista de participantes, agenda da visita e informações gerais.	26 de julho de 1990	FR	1
	O papel da inspeção central na avaliação dos estabelecimentos de escola.	julho de 1990	FR	1
	Conferência internacional sobre o papel das inspeções centrais na avaliação de escolas.	1 de agosto de 1990	EN	1
	Terceira conferência das inspeções centrais: estatutos e funções da inspeção central do Ministério da Educação em França.	9 de agosto de 1990	FR	1
	Conferência internacional sobre o papel das inspeções centrais na avaliação de escolas.	12 de setembro de 1990	FR	1
	Conferência internacional sobre o papel das inspeções centra na avaliação de	12 de	FR	1

	escolas: estatuto da inspeção e formulários de inspeção global.	setembro de 1990		
	Conferência internacional sobre o papel das inspeções centrais na avaliação de escolas, em Itália.	12 de setembro de 1990	FR	1
	Conferência internacional sobre o papel das inspeções centrais na avaliação de escolas, na Alemanha.	12 de setembro de 1990	FR	1
	Conferência internacional sobre o papel das inspeções centrais na avaliação de escolas.	1 de outubro de 1990	FR	1
	Terceira conferência das inspeções centrais: estatuto e missões da inspeção geral da educação nacional em França.	9 de outubro de 1990	FR	1
	Terceira conferência das inspeções gerais: a avaliação dos estabelecimentos de escola.	1990	FR	1
	Terceira conferência das inspeções centrais: comunicado do Sr. Georges Laforest Doyen, inspeção geral da educação nacional.	1990	FR	1
	Colóquio das inspeções centrais: comunicado de abertura do Sr. Secretário Geral, Jean Magy.	1990	FR	2
1991	O papel das inspeções centrais na avaliação dos estabelecimentos escolares.	6 de março de 1991	FR	1
	O estatuto da conferência internacional permanente das Inspeções Centrais e Gerais dos Ministérios da Educação	20 de março de 1991	FR PT	3 1
	O papel das Inspeções Centrais: carta enviada por René Rodrigues da Silva (Inspetor-Geral) para M. Jules Prudhomme (inspetor-geral do Ensino Secundário).	7 de outubro de 1991	FR	2

1992

	O papel das Inspeções Centrais: carta enviada por René Rodrigues da Silva (Inspetor-Geral) para M. P. Laderrière (Administrador Principal OCDE)	9 de outubro de 1991	FR	2
	Quarta Conferência sobre o papel das inspeções centrais: telegrama enviado por P. Laderrière (Administrador Principal OCDE) para Delegações Permanentes.	6 de fevereiro de 1992	FR	1
	Quarta Conferência das Inspeções Centrais: mudança e inovação das atividades. Relatórios por país: Irlanda do Norte.	28 de setembro de 1992	EN	2
	Quarta Conferência das Inspeções Centrais: troca de informações sobre as inovações no ensino	29 de setembro de 1992	FR	3
	Quarta Conferência das Inspeções Centrais: as inspeções nos Estados – Membros da Comunidade Europeia. A perspectiva sobre os problemas atuais e as consequências para as inspeções centrais.	29 de setembro de 2012	EN	1
	Quarta Conferência das Inspeções Centrais: troca de informação sobre a inovação no ensino. Relatório da Bélgica.	14 de outubro de 1992	FR	2
	Quarta Conferência das conferências centrais: Carta de René Rodrigues da Silva (inspetor - Geral) para o P. Laderrière (Administrador Principal OCDE).	15 de outubro de 1992	FR	1
	Quarta Conferência das Inspeções Centrais: troca de informação sobre a inovação no ensino. Relatório de Portugal.	20 de outubro de 1992	EN	1
	Quarta Conferência das Inspeções Centrais: troca de informação sobre a inovação no ensino. Relatório do Reino Unido - Inglaterra.	20 de outubro de 1992	EN	1
	Quarta Conferência das Inspeções Centrais: troca de informação sobre a inovação no ensino. Relatório da Holanda.	20 de outubro de 1992	EN	1
	Quarta Conferência das Inspeções Centrais: troca de informação sobre a inovação no ensino. Relatório do Reino Unido - Inglaterra.	22 de outubro de 1992	EN	1

Quarta Conferência das Inspeções Centrais: troca de informação sobre a inovação no ensino. Relatório da Holanda.	22 de outubro de 1992	EN	1
Quarta Conferência das Inspeções Centrais: troca de informação sobre a inovação no ensino. Relatório da Irlanda.	22 de outubro de 1992	EN	2
Quarta Conferência das Inspeções Centrais: troca de informação sobre a inovação no ensino. Relatório da Itália.	23 de outubro de 1992	FR	1
Quarta Conferência das Inspeções Centrais: troca de informação sobre a inovação no ensino. Relatório da Espanha.	26 de outubro de 1992	FR	2
Quarta Conferência das Inspeções Centrais: troca de informação sobre a inovação no ensino. Relatório da Bélgica – comunidade francesa.	26 de outubro de 1992	FR	1
Quarta Conferência das Inspeções Centrais: troca de informação sobre a inovação no ensino. Relatório da Alemanha.	26 de outubro de 1992	FR	2
Quarta Conferência das Inspeções Centrais: troca de informação sobre a inovação no ensino. Relatório do Reino Unido - Escócia.	27 de outubro de 1992	EN	1
Quarta Conferência das Inspeções Centrais: mudança e inovação das atividades. Relatórios por país: Alemanha.	28 de outubro de 1992	EN	1
Quarta Conferência das Inspeções Centrais: troca de informação sobre a inovação no ensino. Relatório da França	28 de outubro de 1992	FR	2
Quarta Conferência das Inspeções Centrais: mudança e inovação das atividades. Relatórios por país: Portugal.	28 de outubro de 1992	EN	1
Telegrama de Laderrière (Administrador Principal OCDE) para os participantes da conferência de Bruxelas.	29 de outubro de 1992	FR	1
Quarta Conferência das Inspeções Centrais: relatório sobre a recente evolução na Grécia - a organização da Inspeção central e a cooperação entre esta e as instituições de assistência pedagógica e a intenção das escolas.	30 de outubro de 1992	FR	1
Colaboração entre as Inspeções Centrais e os serviços de apoio às escolas e de orientação.	5 de novembro de 1992	FR	2
Carta de René Rodrigues da Silva, Inspetor Geral, para o P. Laderrière	30 de	EN	1

	(Administrador Principal OCDE).	novembro de 1992		
	Quarta Conferência das Inspeções Centrais: definição e utilidade dos indicadores de desempenho para o trabalho da inspeção e o seu efeito sobre a formação contínua dos inspetores.	1992	FR	1
	Quarta Conferência das Inspeções Centrais: colaboração entre a inspeção central e os serviços de suporte e orientação às escolas.	1992	FR	1
	Quarta Conferência das Inspeções Centrais: discurso de abertura por Mr. R. Laumen, primeiro inspetor geral.	1992	EN	1
	Quarta Conferência das Inspeções Centrais: Colaboração entre as Inspeções Centrais e os serviços de apoio às escolas e de orientação.	1992	PT	1
	Quarta Conferência das Inspeções Centrais: Relatório de uma conferência internacional.	4 de maio de 1993	FR	2
	Carta de Georges LaForest (Inspetor Geral da Educação Nacional).	18 de outubro de 1993	FR	1
	Telegrama: Reunião especial sobre o futuro da conferência das Inspeções Centrais.	30 de outubro de 1993	FR	2
	Telegrama: retificação a respeito da reunião especial sobre o futuro da conferência das inspeções centrais.	21 de setembro de 1993	FR/EN	1
	Carta de Jorge Arroiteia (inspetor-geral da educação) para o P Laderrière.	23 de setembro de 1993	FR	1
	Qual o trabalho em inovação – a avaliação do desempenho escolar.	5 de novembro de 1993	EN	1

1993

O futuro da Conferência das Inspeções centrais: ordem do dia provisória.	3 de novembro de 1993	FR	1
O futuro da Conferência das Inspeções Centrais: Perspetivas de futuro.	4 de novembro de 1993	FR	2
Comunicado de Claude Pineau aos membros da Conferência Especial das Inspeções Centrais e Gerais.	8 de novembro de 1993	FR	2
O futuro da Conferência das Inspeções Centrais: Perspetivas de futuro.	8 de novembro de 1993	FR	1
A conferência das inspeções centrais e gerais: contribuição francesa.	22 de novembro de 1993	FR	3
A conferência das inspeções centrais e gerais (sessão especial): lista de participantes.	1993	FR	1
Apontamentos/notas sobre a conferência das inspeções centrais.	1993	PT	1
Relatório da conferência das inspeções centrais e gerais.	31 de janeiro de 1994	FR	3
Conferência internacional permanente das inspeções centrais e gerais: registo sumário, membros presentes, questões discutidas.	31 de janeiro de 1994	EN	2
Conferência internacional permanente das inspeções centrais e gerais Comunicado de Claude Pineau aos membros da conferência das inspeções centrais e gerais da educação.	31 de janeiro de 1994	FR	2
Estatuto da conferência internacional permanente das inspeções centrais e gerais.	25 de março de 1994	PT	1
Comunicado de Jorge Arroiteia (inspetor – geral da educação) para Claude	30 de março	FR	1

1994

Pineau (Inspetor – Geral suplente).	de 1994		
Carta de Claude Pineau (Inspetor – Geral suplente) para Jorge Arroteia (inspetor – geral da educação)	7 de abril de 1994	FR	1
Comunicado de Jorge Arroteia a respeito de uma reunião para a preparação do projeto do estatuto da conferência internacional e permanente das inspeções centrais e gerais.	15 de abril de 1994	FR	1
Carta de Claude Pineau (Inspetor – Geral suplente) para Jorge Arroteia (inspetor – geral da educação).	29 de abril de 1994	FR	1
Carta de F.A. Hörman para Jorge Arroteia (inspetor – geral da educação).	9 de maio de 1994	FR	1
Carta de Kathleen Brown para Jorge Arroteia (inspetor – geral da educação).	10 de maio de 1994	EN	1
Fax de Knauss (Dirigente Ministral) para Jorge Arroteia (inspetor-geral da educação).	20 de maio de 1994	FR	1
Fax de Carlos Silva para Claude Pineau (inspetor-geral da educação).	23 de maio de 1994	FR	1
Telegrama de Claude Pineau para Jorge Arroteia (inspetor-geral da educação).	25 de maio de 1994	FR	1
Carta de WT Beveridge (inspetor de escolas) para Carlos de Assunção Silva.	2 de junho de 1994	EN	1
Carta de Isabel Cabaço Antunes (inspetora-geral da educação) para M. Knauss (Dirigente Ministral).	28 de setembro de 1994	FR	2
Carta de M. Knauss (Dirigente Ministral) para Jorge Arroteia (inspetor-geral	5 de outubro	FR	1

	da educação).	de 1994		
	Comunicado aos membros da Conferência Internacional Permanente das Inspeções Centrais e Gerais da Educação: relatório de trabalho da comissão de estudos relativo ao projeto do estatuto da conferência internacional permanente das inspeções centrais e gerais de educação.	18 de novembro de 1994	FR	1
	Parecer de Carlos Assunção da Silva: Conferência Internacional Permanente das Inspeções Centrais e Gerais	21 de dezembro de 1994	PT	1
	Apontamentos/notas sobre o projeto de estatuto sobre a Conferência Internacional Permanente das Inspeções Centrais e Gerais da Educação.	1994	FR	1
1995	Comunicado de Claude Pineau aos membros da Conferência Internacional Permanente das Inspeções Centrais e Gerais da Educação em que é referido e vai em anexo o projeto do estatuto da Conferência Internacional Permanente das Inspeções Centrais e Gerais da Educação.	20 de janeiro de 1995	FR	1
	Carta na qual vão anexados os comentários, o despacho e o parecer relativamente ao projeto do estatuto da conferência internacional permanente das inspeções centrais e gerais de educação.	10 de março de 1995	PT/FR	1
	Comunicado de Isabel Cabaço Antunes no qual vai anexado o projeto e o parecer sobre o estatuto da Conferência Internacional Permanente das Inspeções Centrais e Gerais da Educação.	13 de março de 1995	FR	1
	Despacho de Isabel Cabaço Antunes a solicitar a opinião sobre a proposta para um programa de atividades para os anos 1996 e 1997 para a “Conferência Internacional permanente das Inspeções Centrais e Gerais”, ao qual vai anexado o respetivo programa.	4 de setembro de 1995	PT	1

Total de documentos:114

Anexo 23: Descrição do processo de análise da candidatura para a vaga de Conselheiro de Educação do Ensino Secundário na Escola Europeia de Alicante

Numa primeira etapa começamos por analisar o documento evidenciando as principais características referentes à vaga: i) A vaga foi aberta no período de vinte dias úteis, a contar da data da publicação do aviso em *Diário da República* (as candidaturas só puderam ser enviadas até dia 28 de fevereiro); ii) A colocação na Escola Europeia é feita em regime de destacamento obrigatório e é renovável até ao limite máximo de nove anos que contam a partir da data em que o destacamento se inicia; iii) O vencimento base mensal de um Conselheiro de Educação do Ensino Secundário nas Escolas Europeias oscila entre 3479.58€ para um professor em início de carreira, e 4889.06 para um docente em fim de carreira – de acordo com o escalão em que o Conselheiro de Educação ficar posicionado (*Diário da República*, 2ª série – Nº 23 – 1 de fevereiro de 2012. Aviso nº 1560/2012).

No Aviso também estavam descritas as competências do Conselheiro de Educação que focam três vertentes específicas: Atividades de cariz Pedagógico, Atividades Administrativas e Atividades relacionadas com a Vigilância (*Diário da República*, 2ª série – Nº 23 – 1 de fevereiro de 2012. Aviso nº 1560/2012).

São vários os requisitos obrigatórios que os candidatos têm de demonstrar aquando da apresentação da sua candidatura (a não aquisição destes requisitos exclui automaticamente os candidatos). A vaga destina-se a professores: i) Licenciados; ii) De nacionalidade portuguesa; iii) Portadores de habilitações profissionais para os grupos de recrutamento do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, iv) Com a realização de estágio pedagógico; v) Pertencentes aos quadros de Agrupamentos de Escolas ou de Escolas não Agrupadas ou de QZP (Quadro de Zona Pedagógica); vi) Que estejam em efetivo exercício de funções docentes no presente ano letivo com turmas atribuídas; vii) Que tenham exercido a função de Diretor de Turma e/ou Coordenador de Diretores de Turma durante, no máximo, quatro anos nos últimos dez anos (*Diário da República*, 2ª série – Nº 23 – 1 de fevereiro de 2012. Aviso nº 1560/2012).

A inscrição para a vaga de Conselheiro de Educação teve de ser formalizada através de uma carta dirigida ao Inspetor-Geral da Educação e Ciência com os seguintes elementos: i) Identificação (nome, naturalidade, nacionalidade, estado civil, idade, número e data do cartão do cidadão/ bilhete de identidade, residência, código-postal,

telefone, e-mail); ii) Categoria, natureza do vínculo e indicação da escola ou Zona Pedagógica a que o interessado pertence. A carta e o pedido de inscrição tinham de ser acompanhados de: i) Uma declaração assinada pelo superior hierárquico do candidato; ii) O registo biográfico do professor; iii) O curriculum vitae do docente – com as suas habilitações académicas, a sua formação profissional, a sua experiência profissional (tempo de serviço prestado na função pública, tempo de serviço efetivamente prestado na carreira docente ano a ano e respetivos locais, funções e cargos exercidos com interesse para o lugar a que o docente se candidata, atividades e iniciativas levadas a cabo e respetivas datas e locais); iv) Línguas estrangeiras dominadas; v) Publicações de que o docente é autor ou coautor; vi) Outros elementos que devam ser mencionados por serem relevantes para o desempenho das funções a que o docente se candidata. A documentação teve de ser entregue pessoalmente ou remetida por correio com aviso de receção (*Diário da República*, 2ª série – Nº 23 – 1 de fevereiro de 2012. Aviso nº 1560/2012).

Após a análise da documentação enviada, a comissão de seleção escolheu no máximo dez inscrições, tendo em conta os requisitos mais adequados para o exercício de funções na vaga disponibilizada, para serem entrevistados. Na entrevista, as características que seriam destacadas passavam pela aptidão pessoal do candidato, pela sua competência e experiência profissional e pelo conhecimento oral das línguas inglesa e francesa (*Diário da República*, 2ª série – Nº 23 – 1 de fevereiro de 2012. Aviso nº 1560/2012).

Terminada a leitura pormenorizada do Aviso, a Dr.^a HC pediu-nos que fizéssemos uma primeira triagem dos candidatos para verificar se possuíam os seguintes requisitos: i) Habilitação (licenciatura); ii) Escola onde o docente leciona; iii) Exercício do cargo de Diretor de Turma (quatro anos nos últimos dez anos); iv) Exercício de funções no presente ano letivo com turmas atribuídas; v) A pertença aos quadros da escola; vi) Data de envio da candidatura (conta a data do selo do correio uma vez que os candidatos podem expedir a documentação ainda no prazo legal dos vinte dias que, no entanto, pode chegar já fora desse prazo à IGEC).

Primeiramente foram organizadas as quarenta e sete candidaturas enviadas por pastas e identificadas com o nome de cada docente.

De seguida foi elaborada uma tabela (não se encontra em anexo uma vez que os dados dos participantes são confidenciais) com os requisitos indicados pela Dr.^a HC.

Analisou-se cada candidatura ao pormenor e verificados os requisitos necessários que foram identificados na tabela.

Após esta análise cuidada eliminámos dez participantes nesta primeira triagem: um pelo facto de a sua candidatura ser entregue fora do prazo legal e nove por não exercerem a função de DT durante quatro anos nos últimos dez anos.

Depois de esta tarefa, que demorou dois dias, a estar concluída, devolvemos todos os processos à Dr.^a HC com a tabela que elaborámos.

A partir desta primeira triagem a Inspetora HC conseguiu fazer uma leitura mais aprofundada de cada candidatura para averiguar os restantes requisitos dos candidatos de forma a poder seleccionar os dez melhores para uma entrevista.

Anexo 24: Descrição do processo de análise da candidatura para seleção de um professor do 1º ciclo do Ensino Básico para uma Escola Europeia em Bruxelas II

Numa primeira fase, começámos por ter uma pequena reunião com o Dr. H para conhecermos as características deste processo. Lemos com atenção o Aviso 1792/2012 do *Diário da República*, 2ª série – Nº 26 – 6 de fevereiro de 2012 para o preenchimento de um posto de professor do 1º ciclo do Ensino Básico na secção portuguesa do ciclo primário da Escola Europeia de Bruxelas II - Bruxelas e estudámos cada ponto do documento para saber quais as suas principais características e quais os requisitos dos professores candidatos à vaga.

Destacam-se como principais características da candidatura: i) o seu período de submissão de vinte dias uteis a contar da data de publicação do Aviso em *Diário da República* (a entrega da candidatura fora deste prazo dá direito a exclusão do processo – conta a data do selo de envio da documentação); ii) a colocação nas Escolas Europeias é realizada em regime de destacamento e é renovável até ao limite máximo de nove anos que contam a partir do início do destacamento (*Diário da República*, 2ª série – Nº 26 – 6 de fevereiro de 2012).

O 2º ponto analisado foi o dos requisitos que os candidatos têm obrigatoriamente de possuir e que dão direito a exclusão imediata no caso da sua não aquisição: i) o candidato tem de ser docente do 1º ciclo do Ensino Básico; ii) tem de possuir nacionalidade portuguesa; iii) tem de ser licenciado; iv) tem de pertencer aos quadros da escola; v) tem de estar em efetivo exercício de funções docentes com turma do 1º ciclo do Ensino Básico atribuída no presente ano letivo; vi) o docente tem de possuir pelo menos cinco anos de efetivo exercício de funções docentes com turmas do 1º ciclo do Ensino Básico atribuídas, nos últimos oito anos; vii) tem de possuir bons conhecimentos da língua oral francesa; viii) candidatura entregue no prazo legal (*Diário da República*, 2ª série – Nº 26 – 6 de fevereiro de 2012). Um outro aspeto que o Dr. H disse para termos em conta e que pode ser um fator eliminatório é a idade. Um docente com mais de 55 anos poderá não ser uma opção viável visto que, tendo de ficar na Escola Europeia por um período de nove anos, entrará na idade da reforma no exercício dessas funções.

A inscrição dos candidatos teve de ser formalizada através de uma carta remetida ao Inspetor-Geral da Educação e Ciência contendo os seguintes elementos: i) identificação completa (nome, nacionalidade, estado civil, idade, número e data do bilhete de identidade/cartão do cidadão e serviço de identificação que o emitiu; residência, código postal, telefone, endereço eletrónico); ii) categoria, natureza do vínculo e indicação do agrupamento/QZP (Quadro de Zona Pedagógica) a que pertence (o Dr. H destacou esta informação como sendo muito importante). Juntamente com a carta, os docentes têm de anexar um conjunto de documentos: i) declaração emitida pelo superior hierárquico (Diretor ou Chefe de Serviços da Administração Escolar) do docente onde indica o tipo e qualidade do desempenho profissional; ii) Curriculum Vitae (CV) em formato europeu; datado e assinado; com a indicação da habilitação académica (licenciatura ou equivalente) para o exercício de funções docentes no 1º ciclo do Ensino Básico e respetiva classificação; experiência profissional (tempo de serviço prestado na função pública e efetivamente prestado na carreira docente e com a indicação dos respetivos locais); funções ou cargos exercidos no âmbito da educação que tenham interesse para o posto em que o docente se inscreve – diretor de turma, coordenador de escola, formador; formação profissional relevante (eventual aptidão especial ou habilitação para as áreas da música - o Dr. H destacou a importância desta vertente -, educação plástica e/ou educação física); conhecimentos de informática na ótica do utilizador; línguas estrangeiras faladas e escritas e respetivo grau de consecução; outros elementos considerados relevantes para o desempenho de funções docentes numa Escola Europeia (atividades, iniciativas, publicações...) (*Diário da República*, 2ª série – Nº 26 – 6 de fevereiro de 2012).

As candidaturas tiveram de ser entregues pessoalmente ou remetidas por correio com aviso de receção.

Após uma rigorosa análise da documentação enviada, os inspetores responsáveis pelo processo procederão à seleção de um máximo de dez docentes para a participação numa entrevista. A seleção irá ser feita com base nas candidaturas que possuam os requisitos mais adequados para o exercício de funções de professor na Escola Europeia de Bruxelas II (*Diário da República*, 2ª série – Nº 26 – 6 de fevereiro de 2012).

Na entrevista serão analisados três aspetos fundamentais: i) Conhecimentos pedagógico didáticos; ii) Experiência e aptidão profissional para a vaga; iii) Conhecimentos da língua francesa na sua componente oral (*Diário da República*, 2ª série – Nº 26 – 6 de fevereiro de 2012).

Depois desta análise em pormenor do documento, onde o Dr. H nos foi explicando cada ponto para percebermos a dinâmica do processo, tivemos uma tarefa para desenvolver: elaborar uma primeira triagem às candidaturas dos trinta e quatro inscritos destacando os contactos dos participantes, os requisitos eliminatórios e os dados complementares. Para tal, optámos por elaborar três tabelas (não se encontram em anexo uma vez que os dados dos participantes são confidenciais), cada uma contendo a informação referente a cada tópico de análise indicado pelo Dr. H.

A 1ª tabela elaborada, denominada de *Mapa do 1º ciclo*, foi-nos enviada pelo Dr. H já com os nomes dos participantes, a sua habilitação académica e a data de envio da documentação. Foi acrescentada mais uma coluna à tabela, onde colocámos os contactos dos participantes (endereço eletrónico e contacto telefónico). Nesta fase excluímos um docente por ter enviado a sua candidatura fora de prazo.

A 2ª tabela evidenciou os *Critérios Eliminatórios – 1ª fase de triagem* e teve-se em conta: i) a confirmação de que o candidato é docente do 1º ciclo do Ensino Básico (os professores a exercerem funções no estrangeiro com turmas do 1º ciclo do Ensino Básico também podem ser considerados); ii) a obtenção de uma licenciatura; iii) a pertença dos docentes aos quadros; iv) a confirmação de que o candidato está em efetivo exercício de funções docentes com turmas do 1º ciclo do Ensino Básico atribuídas no presente ano letivo; v) a confirmação de cinco anos de efetivo exercício de funções docentes, com turmas atribuídas nos últimos oito anos; vi) o bom conhecimento oral da língua francesa (o Dr. H explicou-nos que este requisito não pode ser eliminatório, a não ser que o candidato indique claramente que não sabe falar francês. Isto porque o nível da língua que os candidatos demonstram no currículo pode não corresponder aos seus conhecimentos reais). Neste ponto apenas indicámos o nível oral de francês que cada candidato declara no seu currículo; vii) a idade do candidato.

Nesta fase eliminámos seis candidatos, alguns com mais de um requisito em falta: dois por não serem licenciados, um por não saber falar francês, dois por não exercerem funções de docente no presente ano letivo com turmas do 1º ciclo do Ensino Básico atribuídas, dois por não terem cinco anos de efetivo exercício de funções docentes com turmas do 1º ciclo atribuídas nos últimos oito anos e um por não pertencer aos quadros. Apesar de estes candidatos poderem estar à partida eliminados, o Dr. H disse para analisarmos os seus currículos tendo em conta a 2ª fase de triagem uma vez que ainda iria confirmar com as escolas destes docentes (ou com os próprios quando

necessário) as informações em falta, pois algum participante poderia ter-se esquecido de enviar alguns dados.

Foi então construída a 3ª tabela referente aos *Critérios Eliminatórios – 2ª fase de triagem*, onde analisámos as candidaturas enviadas tendo em conta: i) o agrupamento ou QZP a que os docentes pertencem; ii) a declaração do superior hierárquico indicando o tipo e qualidade do desempenho profissional; iii) o CV em formato europeu; iv) o tempo de serviço prestado na carreira docente; v) a formação profissional relevante/habilitação ou aptidão especial; vi) os conhecimentos na área da informática; vii) o domínio de línguas estrangeiras; viii) observações (informação relevante – presidente do conselho escolar, coordenador de escola, diretor de estabelecimento, professor bibliotecário...). Nesta tabela, a não aquisição de algum destes requisitos não surge como um fator eliminatório. Esta 2ª triagem apenas serve para o Dr. H identificar mais rapidamente em cada candidatura, as informações que lhe interessam e confirmar as que estão em falta. Também permite ajudar na escolha dos dez candidatos que serão entrevistados. Separámos as candidaturas em duas áreas: excluídos e selecionados (aqui separámos os candidatos que têm um bom domínio da língua francesa, os que demonstram aptidão para a área da música, desporto e artes plásticas e os que possuem todos estes requisitos).

Depois desta análise entregámos as tabelas ao Dr. H juntamente com os processos de todos os candidatos para que fossem analisados já tendo em conta a nossa triagem. Uma vez confirmado com as escolas os dados em falta e analisadas em pormenor todas as candidaturas, o Dr. H excluiu seis docentes sendo que dois ainda de modo provisório: um por ter entregado a sua candidatura fora de prazo, dois por não ser possível averiguar todas as informações necessárias e obrigatórias para a candidatura ser válida, um por não ser professor titular de turma do 1º ciclo do Ensino Básico cinco em oito anos, um por não ter licenciatura e um por não ter habilitação académica para o 1º ciclo do Ensino Básico, por não estar vinculado a uma escola e por não ter uma declaração emitida por um superior hierárquico.

A 2ª etapa deste processo consistiu na análise curricular das vinte e oito candidaturas que possuíam todos os requisitos necessários para serem aceites. O Dr. H estabeleceu os critérios a ter em conta, num total de 200 pontos (os dez candidatos com melhor pontuação serão os selecionados para a entrevista).

A atribuição de pontos esteve ao encargo do Dr. H que, após a sua análise, nos solicitou uma nova tarefa: a elaboração de uma tabela em *excel* com os dados da análise

curricular dos participantes e o preenchimento de fichas individuais com os resultados que cada docente obteve. Realizámos esta tarefa tendo em conta as indicações do Dr. H pelo que criámos uma listagem com as classificações dos participantes por ordem decrescente e destacámos as onze melhores candidaturas (entregámos mais uma candidatura a pedido do Dr. H devido à reduzida diferença de pontos e para prevenir a possibilidade de algum participante desistir da sua participação na vaga).

A última fase do processo destinou-se à realização da entrevista, procedimento no qual não pudemos participar. A classificação atribuída na entrevista também foi realizada de acordo com uma fórmula num total de 200 pontos.

Após a conclusão de todas as etapas de análise das candidaturas, o Dr. H iniciou o contacto com os participantes para os informar das decisões tomadas. Em primeiro lugar informou os candidatos excluídos telefonicamente sobre os motivos da não submissão das suas candidaturas. De seguida, enviou um *e-mail* aos dez participantes selecionados a informar que passaram à fase seguinte do processo, explicando os objetivos da entrevista, data e local da sua realização e requisitos necessários. Tendo a confirmação de comparecimento de todos os candidatos selecionados para a entrevista, o Dr. H informou os restantes docentes candidatos de que não passaram à fase seguinte.

Na fase da realização das entrevistas não pude estar presente uma vez que a privacidade de cada candidato tem de ser respeitada (há semelhança do que aconteceu na colaboração com a atividade pedida pela Dr.^a HC). Contudo, o Dr. H foi sempre demonstrando quais os passos tomados.

Anexo 25: Descrição do processo de análise das respostas abertas dos questionários de satisfação do novo ciclo de Avaliação Externa de Escolas

Para a realização desta atividade, a escolha das escolas/ agrupamentos a analisar foi aleatória. A Dr.^a L sugeriu que escolhêssemos um estabelecimento de ensino com uma grande amostra, para fazermos um teste aos materiais que elaborámos para a análise das respostas abertas (ver atividade 14 – Elaboração de uma tabela de tratamento das respostas abertas dos questionários de satisfação).

Começámos por examinar as respostas abertas de um agrupamento de escolas da Direção Regional do Norte (DRN). Em primeiro lugar, analisámos todos os questionários que foram respondidos desse agrupamento de escolas e separámos por cada tipo (Docentes, Não Docentes, Pais e Encarregados de Educação EPE, Pais e Encarregados de Educação, Alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, Alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) os que estavam preenchidos com a resposta aberta. Esta primeira fase é muito importante para, estatisticamente preenchermos a amostra de cada escola/agrupamento que estamos a analisar. Assim, começámos por ver o total de questionários enviados (aqui basta-nos olhar para a amostra do agrupamento aquando do preenchimento dos questionários de satisfação), e depois contabilizamos o total de questionários efetivamente respondidos. Após esta triagem contabilizamos o total de respondentes à pergunta de resposta aberta. O esboço seguinte demonstra como organizámos estes dados estatisticamente:

	Total de questionários enviados	Total de questionários respondidos	Total de respondentes à pergunta de resposta aberta	Total de não respondentes à pergunta de resposta aberta
Docentes				
Não Docentes				
Pais e Encarregados de Educação EPE				
Pais e Encarregados de Educação				
Alunos do 1º ciclo do Ensino Básico				
Alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário				

Figura 3: Exemplo da tabela com os dados estatísticos de cada estabelecimento de ensino a ser analisado

Depois de termos contabilizado e separado todos os questionários com a opção da resposta aberta respondida, começámos a analisar por tipo de questionário cada resposta dada. Lemos com atenção o que foi dito e enquadrámos cada comentário feito dentro do domínio dos elogios ou das críticas, numa das categorias pré-estabelecidas. No entanto, conforme a Dr.^a L nos tinha avisado, à medida que fomos lendo as respostas dadas surgiram algumas categorias que não tínhamos identificado previamente. Desta forma, apresento de seguida a lista definitiva com as categorias pré-estabelecidas:

Desempenho/atitude/ conduta dos docentes
Metodologias de ensino
Organização das turmas/anos escolares
Horário letivo
Currículo
Avaliação
Ambiente da sala de aula
Comportamento dos discentes
Medidas de direção da escola
Serviços administrativos
Relação entre as escolas do agrupamento
Resposta aos alunos com necessidades educativas
Multiculturalidade
Atitudes desenvolvidas na escola
Relação escola/família
Ambiente da escola
Instalações da escola
Recursos materiais da escola
Serviços prestados pela escola
Recursos humanos da escola
Segurança da escola
Higiene da escola
Alimentação fornecida pela escola
Outras entidades
Esclarecimento das respostas dadas

Figura 4: Listagem das categorias para o domínio dos elogios e das críticas

Após a contabilização de todas as respostas abertas e de as inserirmos numa categoria de classificação, somámos os totais obtidos na nossa tabela em *excel* para termos uma panorâmica geral sobre as respostas abertas de cada escola/agrupamento de escolas.

O próximo passo a desenvolver nesta atividade, consiste na sinalização das respostas mais relevantes para cada grupo de respondentes. Destacamos os elogios e críticas mais repetidos e transcrevemos excertos das respostas que elucidem claramente o sentido das opiniões que são dadas. O objetivo desta tarefa é permitir que quem leia o documento perceba qual o sentido dos elogios ou críticas que cada grupo de respondentes faz. Também permite destacar, no caso em que um grupo de inquiridos

(como é o exemplo comum dos não docentes) quase não utiliza o espaço das respostas abertas, quais as respostas dadas: num grupo onde por norma quase ninguém utiliza a resposta aberta, o que levou aqueles poucos inquiridos a responder? O que tinham a dizer?

A última fase da análise consiste na elaboração de gráficos com os dados obtidos (seis gráficos para os elogios e seis para as críticas) para que mais intuitivamente se visualizem os resultados obtidos.

O desenvolvimento desta atividade é muito importante, apesar de não ser regular, uma vez que temos na Inspeção-Geral da Educação e Ciência outras tarefas prioritárias a assegurar (como é o caso da preparação dos questionários para as escolas e o tratamento dos seus resultados através da leitura ótica; ver atividade 14 – questionários de satisfação no processo de Avaliação Externa das Escolas).

Este processo é um pouco moroso pois temos de analisar com cuidado o conteúdo das respostas dadas pelos respondentes para estabelecermos o mesmo critério para as inserirmos nas categorias estabelecidas. Deveríamos estar dedicadas totalmente, nesta fase, a esta atividade para conseguirmos avançar no processo e para termos os resultados disponíveis para facultar às equipas de avaliação antes de visitarem o estabelecimento de ensino que vai ser avaliado. Tal ainda não é possível mas penso que esta deveria ser uma área a ter em conta no próximo ano letivo. As respostas abertas por vezes demonstram e sinalizam áreas de atuação para as equipas de avaliadores que as respostas quantitativas não permitem evidenciar com tanta objetividade.

A Dr.^a L, sabendo da importância destas respostas, disponibiliza para cada Delegação Regional, um ficheiro com todos os questionários digitalizados para que as equipas de avaliadores possam ter acesso às respostas abertas. No entanto, dado o importante e preenchido trabalho prévio que as equipas de avaliação têm de desenvolver antes de se descolarem aos estabelecimentos de ensino que têm de avaliar, acho que seria mais produtivo se alguém fizesse o tratamento prévio dessas respostas (a listagem das respostas abertas das escolas/agrupamentos de escola a serem analisadas deveria seguir a ordem dos estabelecimentos de ensino a serem avaliados no próximo ano letivo).

Anexo 26: Descrição dos temas abordados na reunião com os coordenadores do processo de Avaliação Externa das Escolas

A reunião foi iniciada pela Dr.^a L que começou por fazer um breve ponto da situação dos relatórios finais de avaliação. Até ao momento foram entregues nos serviços centrais 91 relatórios que estão prontos a ser publicados na página oficial da IGEC: 30 relatórios e 5 contraditórios do Norte, 13 relatórios do Centro, 34 relatórios e 7 contraditórios de Lisboa e Vale do Tejo, 9 relatórios e 2 contraditórios do Alentejo e 5 relatórios e 4 contraditórios do Algarve (esta é uma situação ainda provisória). Face a estes números foi sugerido que as equipas de avaliação disponibilizassem os relatórios elaborados para que fossem partilhadas boas práticas identificadas. Foi demonstrado um panorama das classificações atribuídas a nível global e por área territorial (antigas delegações regionais). Foram também focados alguns aspetos relacionados com a escala de classificação no que diz respeito ao facto de ser muito difícil alcançar o nível *Excelente* e de, com a nova escala de classificação, se verificar uma proliferação dos níveis *Bom* e *Muito bom*.

De seguida, a Dr.^a L introduziu alguns tópicos que iriam ser discutidos ao longo da sessão de trabalhos: o procedimento do contraditório (a sua análise e o envio da versão final do relatório às escolas) e contraponto com as sugestões de melhoria do projeto de relatório enviado aos estabelecimentos de ensino numa primeira fase; a publicação dos relatórios na página da IGEC; os questionários de satisfação; questões relativas ao próximo ano letivo – lista das escolas a avaliar, perfil de escola e valor esperado e acrescentado; outras questões relevantes que suscitassem alguma dúvida.

Após esta breve introdução o Dr. A continuou a sessão fazendo algumas considerações sobre o novo ciclo de avaliação que tinha começado em finais do ano passado. Começou por agradecer a todos os envolvidos no novo ciclo de Avaliação Externa de Escolas pelo seu empenho e dedicação num processo com variantes novas que estão a ser aplicadas pela primeira vez. De seguida fez-nos um agradecimento em concreto pelo nosso apoio em todo o processo de AEE que diz ter sido fundamental. Fiquei muito contente com esta atenção por parte do Dr. A uma vez que assim podemos constatar que o nosso desempenho contribuiu para o desenvolvimento do trabalho da instituição e que podemos ser úteis.

Terminados estes agradecimentos o Dr. A destacou a importância dos questionários de satisfação para a credibilização do processo de AEE e sublinhou que a obtenção dos dados do perfil de escola e do valor esperado e acrescentado não são da responsabilidade da IGEC. Por último falou sobre a questão pendente em torno do novo procedimento vigente no 2º ciclo de AEE: a Instância de Recurso. Esta Instância não pode ser criada pela IGEC, pelo que tem de se esperar a resposta da tutela sobre as propostas apresentadas. Enquanto pôde o ex. Inspetor-Geral tentou sempre resolver esta questão apresentando três propostas de trabalho, mas nunca o caso foi solucionado. A dúvida surge porque, apesar da situação ainda não estar resolvida, os estabelecimentos de ensino podem recorrer sempre que necessitarem. Desta forma, devem continuar a enviar as suas propostas para a IGEC que depois dará andamento aos processos necessários.

Esta temática gerou um debate dada a incerteza que ainda se verifica. Dois dos delegados regionais presentes demonstraram as suas dúvidas sobre o processo de Instância de Recurso e o Dr. A foi esclarecendo todas as questões apresentadas, dentro do possível.

O grupo de trabalho presente decidiu que esta situação tinha de ser identificada num memorando com o levantamento dos dados relativos a todos os contraditórios apresentados até ao momento. Isto porque é muito importante que sejam definidos os prazos para a apresentação do contraditório e que outras questões mais técnicas sejam estabelecidas.

Após a definição de um plano de trabalho relativo a esta temática que ocupou uma grande parte da sessão de trabalhos desenvolvida da parte da manhã, a Dr.^a L retomou o seu discurso para falar do primeiro tópico da ordem de trabalhos da sessão: a escala de classificação. Começou por destacar o número de escolas avaliadas até ao momento das listadas no ano letivo de 2011/2012 (a distribuição dos dados ainda está de acordo com as antigas cinco Delegações Regionais uma vez a reestruturação administrativa é mais recente): i) Direção-Regional do Norte – foram avaliados 68 dos 84 estabelecimentos de ensino; ii) Direção-Regional do Centro – foram avaliados 32 dos 42 estabelecimentos de ensino; iii) Direção-Regional de Lisboa e Vale do Tejo – foram avaliados 50 dos 72 estabelecimentos de ensino; iv) Direção-Regional do Alentejo – foram avaliados 16 dos 20 estabelecimentos de ensino; v) Direção-Regional do Algarve – foram avaliados 10 dos 13 estabelecimentos de ensino. De seguida apresentou uma tabela com as classificações atribuídas até ao momento em cada

domínio (o indicador *Práticas de ensino* foi referido como o que apresenta melhores classificações):

Domínios	Excelente	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	Total
Resultado	0	25	56	6	1	88
Prestação do Serviço Educativo	0	31	51	6	0	88
Liderança e Gestão	1	48	32	7	0	88

Figura 5: Classificações atribuídas por domínio

O grupo presente na reunião foi debatendo o facto de a escala de avaliação poder induzir alguns problemas de interpretação e de equilíbrio, uma vez que a classificação total é dada através de uma média aritmética. Como os domínios são ímpares, prevalece sempre o que se repete, o que não dá a possibilidade de se ponderar qualitativamente qual o valor que deve ser atribuído. O debate entre todos os membros presentes na reunião seguiu focando a escala de avaliação aplicada a cada domínio, mas tendo em conta a soma dos campos de análise.

Foi também discutido o facto de existir alguma discrepância de conceitos aquando do processo de avaliação, pelo que se focou mais uma vez a importância da criação de um glossário com a definição de conceitos que podem suscitar diferentes interpretações (ver atividade 9 – Sessão de formação dos avaliadores externos).

A sessão da parte da manhã terminou com a discussão da questão relativa à seleção dos avaliadores externos à IGEC para integrarem as equipas de avaliação. Uma das questões mais debatidas prendeu-se com a forma como estes profissionais devem ser recrutados. Pareceu-me bastante interessante uma solução apresentada: a criação duma bolsa de avaliadores externos.

Anexo 27: Descrição dos procedimentos desenvolvidos na realização das entrevistas para o cargo de Conselheiro de Educação para a Escola Europeia de Alicante

O júri responsável pelas entrevistas foi composto por três membros: a Dr.^a HC, que conduziu a entrevista; a Dr.^a CB, inspetora convidada para a condução da parte da entrevista em francês; e o Dr. H, que ficou responsável pela condução da parte da entrevista em inglês. O conhecimento das línguas inglesa e francesa era um requisito fundamental para o desenvolvimento do trabalho de Conselheiro de Educação na Escola Europeia de Alicante.

Quando a primeira candidata chegou a Dr.^a HC apresentou os elementos do júri e perguntou se poderíamos assistir à entrevista.

Após as formalidades iniciais começou por perguntar à candidata quais as suas motivações para se candidatar a este cargo: desafio proposto e remuneração foram os aspetos destacados pela entrevistada.

A Dr.^a HC foi fazendo algumas perguntas que permitissem que a candidata evidenciasse a sua experiência enquanto Diretora de Turma: *Quais as principais atividades que se sente motivada a desempenhar no âmbito da direção de turma? Quais as atividades no âmbito da direção de turma que potencializam a aprendizagem dos alunos?*

Em resposta à primeira pergunta a candidata destacou o envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida da escola, pelo que a Dr.^a HC perguntou *quais as estratégias que a docente adotaria para fazer com que os pais/encarregados de educação participassem ativamente e mostrassem interesse na vida escolar dos seus educandos?* Como principais estratégias a candidata referiu a flexibilização de horários, a cedência do seu contacto pessoal a todos os pais e encarregados de educação, o contacto com parcerias que incentivem os pais a ir à escola e a eleição de pais representantes da turma (um selecionado e outro suplente).

Como resposta à segunda questão colocada inicialmente a candidata destacou o contacto direto com os alunos, a tutoria, a sensibilidade para perceber quando deve falar com determinado aluno, a partilha de informação, o contacto com os pais e a sinalização dos casos que precisam de acompanhamento.

De seguida a Dr.^a HC lançou uma outra questão relacionada com o facto de ser função do Diretor de Turma ajudar os alunos que não se integram e que não gostam de

ir à escola: *O que pode fazer para combater esta situação? O que pode fazer para que esses alunos se sintam bem e acolhidos na escola?* A candidata respondeu que é fundamental o estabelecimento de um contacto direto com esses alunos, o desenvolvimento de atividades e iniciativas de carácter não obrigatório (uma vez que assim os alunos sentem que fazem parte da escola) e a criação de um espaço comum para partilha com todos os alunos.

Após esta primeira fase, a Dr.^a HC focou as suas questões na temática das Escolas Europeias referenciando que, pelo facto de existirem diferentes línguas e nacionalidades, por vezes podem existir choques de multiculturalidade: *Como é que a docente, enquanto Diretora de Turma, vai manter o clima de respeito e desenvolvimento tendo em conta esta diversidade multicultural?* Esta pergunta foi de difícil resposta por parte da candidata uma vez que não conseguiu formular um discurso coerente.

A última questão colocada pela Dr.^a HC pretendeu compreender como a candidata pretende desempenhar as suas funções de Conselheira de Educação tendo em conta a função de levar os alunos a aprender a aprender: *Como pode desenvolver estas competências? Quais as estratégias utilizadas?* Mais uma vez a candidata destacou a elaboração de um projeto de tutoria, o diálogo com todas as partes envolvidas e a criação de um espaço onde os alunos pudessem desenvolver as suas atividades com um acompanhamento personalizado e individual.

A continuação da entrevista passou a estar a cargo da Dr.^a CB e foi realizada em francês. A Dr.^a CB fala fluentemente e impôs um ritmo de colocação das questões que não foi acompanhado nas respostas dadas pela candidata. As questões colocadas relacionaram-se com a experiência profissional da entrevistada e com as características da vaga disponível na Escola Europeia de Alicante.

Por último foi a vez do Dr. H questionar a candidata em inglês. Apresentou um cenário de um aluno vítima de *bullying* e perguntou como resolveria a situação. De seguida perguntou como a entrevistada poderia motivar um encarregado de educação a frequentar a escola. Mais uma vez as respostas da candidata não foram muito precisas e claras pelo que ficou perceptível que não dominava bem o francês e o inglês.

Com o término da entrevista a Dr.^a HC agradeceu a presença da candidata e disse que a contactava telefonicamente caso fosse selecionada e que por e-mail seguiria sempre a lista da ordem de colocação de todos os candidatos.

Antes de começar a 2ª entrevista a Dr.ª HC perguntou-nos o que tínhamos achado da candidata. Realmente fiquei com a sensação que todas as respostas dadas eram muito vagas e que na parte da entrevista em inglês e francês a candidata nem sequer conseguiu mesmo formular um discurso coerente. Os membros do júri foram debatendo connosco as suas impressões e consideraram a candidata uma das menos boas que já tinham entrevistado.

Após um pequeno intervalo seguiu-se a entrevista com a 2ª candidata. A Dr.ª HC começou novamente por apresentar o júri e perguntou se a nossa presença era permitida. Terminadas as formalidades iniciais seguiu uma linha de entrevista semelhante à anterior começando por questionar a candidata sobre as razões que a levaram a candidatar-se a esta vaga.

Seguidamente perguntou *quais as atividades relacionadas com a direção de turma para as quais se sente mais vocacionada e porquê?* As principais motivações da candidata vão para a gestão de conflitos e para a interação com os professores no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, pelo que os alunos, os professores e as famílias são as principais motivações nas suas funções de diretora de turma.

A questão seguinte da Dr.ª HC esteve relacionada com o seu relacionamento com os pais e encarregados de educação: *quais as estratégias que a docente adotaria para fazer com que os pais/encarregados de educação participassem ativamente e mostrassem interesse na vida escolar dos seus educandos?* A candidata defende que a gestão de conflitos por escrito é muito importante assim como ouvir os alunos, tentar perceber o que está por detrás de cada conflito e chamar os pais a intervir quando as situações são mais complicadas.

Após a resposta da candidata a Dr.ª HC inquiriu-a sobre a importância do papel do Diretor de Turma em ajudar os alunos que não se integram e que não gostam de ir à escola: *O que pode fazer para combater esta situação? O que pode fazer para que esses alunos se sintam bem e acolhidos na escola?* A entrevistada destacou a importância do trabalho em grupo/pares e do esforço necessário para a integração da criança em causa que deve passar obrigatoriamente pelo apoio de todos os docentes da turma.

Para finalizar a primeira parte da entrevista, a Dr.ª HC perguntou à candidata como lidava com casos de alunos que exercem influência negativa sobre os seus colegas e, numa questão mais direcionada para as Escolas Europeias, perguntou como a

entrevistada pensava contribuir para um clima de respeito e confiança mútua numa escola com um ambiente multicultural.

A Dr.^a CB continuou a conduzir a entrevista em francês e foi fazendo várias questões relacionadas com o projeto curricular de turma que a candidata desenvolve, com a avaliação e com a aprendizagem dos alunos numa perspetiva de interdisciplinaridade. A candidata mostrou que compreendia a língua francesa e que conseguia desenvolver um discurso coerente.

Por último o Dr. H finalizou a entrevista em inglês colocando mais uma simulação de uma situação de resolução de problemas relacionados com um aluno vítima de *bullying*. A entrevistada já foi professora de inglês pelo que as suas questões surgiram fluentemente e eram bastante claras e objetivas.

No final da entrevista a Dr.^a HC falou dos procedimentos desenvolvidos para informar a candidata caso tivesse sido selecionada e da lista de ordem dos candidatos que seria enviada para o seu e-mail.

Mais uma vez o júri debateu algumas impressões sobre a entrevistada e perguntaram a nossa opinião. Esta candidata foi o oposto da anterior, mostrando um bom domínio das línguas francesa e inglesa e um discurso bastante objetivo e prático que evidenciava a sua larga experiência enquanto Diretora de Turma.

Antes de terminarmos a atividade a Dr.^a HC perguntou se tínhamos alguma dúvida ou se precisávamos de algum esclarecimento e aconselhou-nos a exemplificarmos sempre a nossa experiência numa situação concreta de trabalho quando questionadas diretamente sobre alguma questão relacionada com as nossas práticas profissionais.

Anexo 28: Descrição da sessão de formação sobre a *Monitorização da ação educativa*

A abertura e apresentação dos objetivos de trabalho da sessão foram levados a cabo pelo Dr. A. Destacou alguns dos membros que fizeram parte do grupo de trabalho como o Dr. JM e a Dr.^a L. O Dr. A referenciou ainda uma formação específica nesta área que está disponível para todos os inspetores e técnicos superiores.

Terminada a sessão de abertura, o Dr. JM começou por fazer uma apresentação da conceção da atividade de *monitorização da ação educativa*: fez uma breve apresentação da atividade destacando alguns conceitos-chave que devem ser compreendidos na sua plenitude para que se entendam os objetivos desta nova área de atuação. Um dos conceitos é o de *acompanhamento* que o Dr. JM definiu da seguinte forma:

“O que mais importa é a melhoria. Nesse sentido, o acompanhamento, apoio e exigência relativamente às escolas com classificações de insuficiente é fundamental para que a avaliação constitua uma oportunidade de responsabilização”.

Um outro conceito que destaco é o de *capacitação*:

“Implica a grande parte dos professores: o seu foco de desenvolvimento são os processos de ensino-aprendizagem, a capacitação da escola no seu conjunto para resolver os seus problemas”.

Seguidamente, o Dr. JM identificou algumas questões a que se pretendia dar resposta no decorrer a sessão:

O quê? (Planos de Melhoria? A prática letiva? Outras áreas de intervenção da escola?);

Como atuar? (Que novos/diferentes papeis? O que os deve caracterizar? O que os distingue de um consultor externo, de um amigo crítico, de um mentor, de um assessor? Que organização interna?);

Com que instrumentos? (Guiões? Roteiros; Relatórios de carácter etnográfico? Painéis de controlo? – Deve-se começar pelos instrumentos mais simples que depois serão aperfeiçoados).

A sessão de trabalhos foi destacada pela pertinência de se ouvirem todos os colegas envolvidos no processo e de se refletir em conjunto sobre esta área: todos poderão estar envolvidos na conceção de atividades de monitorização da ação educativa das escolas.

Após esta apresentação inicial, os formandos foram divididos em cinco grupos de trabalho para pensarem pormenorizadamente sobre um conjunto de questões propostas (estas questões seguem a mesma dinâmica das que fizeram parte de um questionário aplicado previamente a todos os inspetores e técnicos superiores de educação da IGEC para darem a sua opinião sobre a conceção da atividade): i) *Monitorizar o quê?* ii) *Que áreas de ação da escola monitorizar?* iii) *Como fazer?* iv) *Como monitorizar?* v) *Quando intervir na escola?* vi) *Afetação de recursos;* vii) *Intervenção dos inspetores;* viii) *Constituição de equipas (caso essa opção seja escolhida);* ix) *A permanência das equipas.* Estas questões deveriam ser pensadas e respondidas por todos os membros de cada grupo tendo sempre em conta a ideia de que, apesar de serem as escolas a planificar e implementar os seus planos de melhoria, os inspetores podem ser o núcleo de ajuda em toda esta atividade.

No debate destas questões identificadas em plenário que se realizou entre as 10:40h da manhã e as 15:30h da tarde, não pude estar presente. Esta etapa da sessão de trabalho foi desenvolvida de forma mais íntima onde todos debateram as suas ideias em pequeno grupo, pelo que não faria muito sentido estarmos a observar estas interações.

Todavia, a partir das 15:30h os cinco grupos voltaram a reunir-se em plenário e pude juntar-me novamente à sessão para ouvir, numa primeira fase, as principais conclusões a que chegaram. Cada grupo elegeu um porta-voz que em 10 minutos teve de apresentar os principais resultados do debate desenvolvido com o seu grupo.

O primeiro grupo a apresentar as principais conclusões a que chegou, teve como porta-voz o Dr. PB que destacou a pertinência da existência de uma plataforma interna para uma partilha transversal de todas as áreas/atividades da IGEC. Referenciou que a intervenção da equipa de monitorização deveria ser efetuada a nível regional e central e que a amostra da escolha das escolas a serem monitorizadas deveria ser encontrada com base na análise de risco de cada estabelecimento de ensino.

O segundo grupo, liderado pela Dr.^a MJP, começou por identificar algumas questões que destacaram como sendo de grande importância: Em que moldes devem surgir os planos de melhoria? Quais os seus referentes? Quais as áreas identificadas no

plano de melhoria? Quais as áreas que são identificadas em função da autoavaliação intermédia? O que fazer quando não existem planos de melhoria? Em relação à 2ª questão que tinham de desenvolver – *como fazer?* – o grupo pensou que se deveria introduzir a técnica da entrevista como forma de potencializar a reflexão. Sugeriram que fosse elaborado um guião, com referentes ilustrativos, por áreas de ação de melhoria (guião esse que deveria ser desenvolvido a nível central). Por último, reforçaram a importância da autonomia da equipa de monitorização. Na questão – *afetação de recursos* – o grupo sugeriu que em cada equipa fossem integrados dois inspetores com a área de especialização em função das áreas de melhoria previstas em cada plano de melhoria.

O terceiro grupo (não consegui ouvir o nome da porta-voz) começou por partilhar uma primeira reflexão inicial que tinha tido sobre como melhorar o sistema educativo. Isto porque, os inspetores são dos atores com mais experiência de atuação e conhecimento dos estabelecimentos de ensino. Para que esta atividade resulte admitiram que todas as escolas já tiveram de ter sido avaliadas e que os serviços centrais deveriam elaborar um guião de trabalho que demonstre as diretrizes de atuação. Como recursos imprescindíveis para esta atividade o grupo destaca a participação de dois ou três inspetores, com a garantia de que os que avaliam um determinado estabelecimento de ensino, não podem fazer parte da equipa de monitorização dessa mesma organização escolar.

O quarto grupo foi representado pelo Dr. JN que apresentou de forma sumária uma síntese das conclusões a que o seu grupo chegou. Começaram por demonstrar a sua discordância em relação à designação da atividade que, em vez de se chamar *Monitorização da ação educativa*, deveria ser designada de *Acompanhamento da ação educativa*. Isto porque o grupo entende que monitorizar tem um sentido que pode ser negativo para a escola quando utilizado por quem está de fora. O grupo não entende a ação educativa como o acompanhamento dos planos de melhoria, uma vez que isso deverá ser realizado na Avaliação Externa seguinte. Para reforçar a sua posição, o porta-voz do grupo citou o autor Alain Bouvier e o seu contributo para a gestão do conhecimento.

Como alternativa ao modelo proposto pelo grupo de trabalho sobre a atividade da *Monitorização da ação educativa*, o grupo 4 propõe uma atividade que tenha em conta os resultados da Avaliação Externa de cada estabelecimento de ensino: os seus pontos fortes, as suas fragilidades e as suas áreas de melhoria. Pode focar-se em aspetos

específicos como a autoavaliação, as lideranças intermédias e de topo, as metodologias de ensino e o trabalho cooperativo. Reiteram que esta atividade nunca se pode focar nos planos de melhoria uma vez que essa atividade vai fazer parte da próxima AEE. Além do mais, argumentam que os planos de melhoria de cada organização escolar podem estar projetados em função da data da próxima Avaliação Externa, pelo que, poderão ainda não estar prontos no momento da visita de monitorização. Esta atividade que o grupo propõe deverá integrar, no mínimo, dois inspetores e seguir a metodologia da análise documental, da observação das salas de aula e das entrevistas em painel. Como instrumentos a utilizar, o grupo refere a pertinência de um roteiro de atividades, previamente elaborado e, a elaboração de um relatório/ficha síntese com um *feedback* imediato.

O último grupo a apresentar as suas conclusões foi representado pela Dr.^a N que começou por refletir sobre o porquê da monitorização da ação educativa em algumas das suas principais áreas: pedagógica, curricular, organizacional e gestão de recursos humanos. Em relação à resposta à questão – *como fazer?* – o grupo propõe uma atividade sem um guião previamente estabelecido, apenas um documento orientador que estruture o trabalho a ser desenvolvido. Deve ser apresentado um relatório final. O grupo defende ainda que apenas um inspetor deverá fazer parte desta atividade e deverá consultar determinados interlocutores: o diretor, a equipa de avaliação e o presidente do conselho geral.

Após a apresentação das conclusões dos cinco grupos, os representantes do grupo de trabalho para a atividade de *Monitorização da ação educativa* voltaram a dirigir a sessão para apresentarem os resultados de um questionário aplicado previamente a todos os inspetores e técnicos superiores de educação da IGEC para que dessem a sua opinião sobre esta atividade. Eu e a Patrícia contribuimos para o desenvolvimento desta atividade (ver atividade 23- Categorização dos dados dos questionários relacionados com a atividade de monitorização da ação educativa) uma vez que ajudámos o Dr. JM a categorizar as respostas dadas nos questionários.

Em primeiro lugar foi apresentada a ficha técnica deste procedimento: o inquérito por questionário foi enviado a 216 inquiridos, dos quais 166 responderam efetivamente ao questionário. Isto demonstra que 77% dos inquiridos responderam ao inquérito o que revela um resultado bastante positivo.

Na análise dos resultados apresentados, destaco algumas conclusões bastante pertinentes. Na primeira questão – *Em que deve consistir a monitorização da ação*

educativa? – é evidenciada a predominância do *Concordo*. O *Discordo* e o *Discordo totalmente* não têm uma expressão significativa nas respostas.

Na questão 3 – *Identificar áreas de ação das escolas que devem ser utilizadas na monitorização* – na categorização das respostas dadas destacam-se as *Práticas de ensino* com 63 respostas, os *Resultados escolares* com 52 respostas e a *Gestão do currículo* com 50 respostas.

Na questão 4, *A observação de aulas pelos inspetores deve ser uma metodologia a introduzir na atividade de monitorização da ação educativa* é o item que mais se destaca com 30,1% das respostas dadas.

No que diz respeito à *Periodicidade da atividade*, a resposta que mais se evidencia é *Dois vezes por ano escolar*, com uma percentagem de 32,2%. Já na *Operacionalização das equipas* verifica-se uma grande *Concordância* com itens *Trabalho em equipa* e *Manutenção da equipa no acompanhamento da escola*.

Por último, destaco que no item *Necessidades de formação* todas as opções foram consideradas muito importantes, com um especial destaque para a monitorização e a definição dos seus conceitos.

De seguida, o Dr. JM fez uma síntese conclusiva dos dados analisados nos questionários e tendo em conta as apresentações dos cinco grupos. Fez referência ao facto de este ser um trabalho cíclico que não pode ficar por aqui e que o contributo de todos os grupos de trabalho foi muito importante. O Dr. JM gerou um pequeno debate, convidando todos os presentes a dar a sua opinião sobre o decorrer dos trabalhos durante todo o dia.

Após um interessante debate o Dr. JM deu por terminada a sessão, não sem antes distribuir por todos os presentes um questionário de avaliação da satisfação da sessão com uma escala de *Nada satisfeito*, *Pouco satisfeito*, *Satisfeito* e *Muito satisfeito*. Os inquiridos tiveram de usar esta escala de avaliação para classificar quatro temáticas decorrentes na sessão: i) *Adequação dos assuntos escolhidos para reflexão*; ii) *Participação e clima do grupo*; iii) *Expectativas*; iv) *Metodologia de trabalho*. Os participantes deveriam destacar ainda, numa pergunta de resposta aberta, quais os aspetos mais positivos e que menos se destacaram na sessão.

Anexo 29: ⁶⁵Cronograma geral da planificação do projeto de investigação

O cronograma seguinte esquematiza a planificação mensal dos passos que devo executar na elaboração do projeto de investigação (correspondente ao período de um ano letivo).

Mês/ Tarefa	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Definição da temática a abordar no projeto de investigação										
Revisão de literatura/Análise documental										
Estruturação do projeto de investigação: apresentação do projeto										

⁶⁵ O planeamento/calendarização do projeto de investigação sofreu alterações que vão ser especificadas no decorrer do desenvolvimento do projeto.

Enquadramento/ Percurso metodológico										
Elaboração dos guiões das entrevistas semi – estruturadas										
Realização das entrevistas semi – estruturadas										
Análise de conteúdo das entrevistas semi – estruturadas										
Comparação da estrutura de relatórios afetos aos dois modelos de avaliação										
Caracterização do processo de										

Avaliação Externa das Escolas em Portugal										
Caracterização do processo de avaliação das Escolas Europeias										
Apresentação dos resultados alcançados										
Conclusão comparativa										

Anexo 30: Guião da entrevista

Guião de uma entrevista semiestruturada a um inspetor que participa na avaliação das Escolas Europeias e na Avaliação Externa das Escolas em Portugal

Tema: A Avaliação Externa de Escolas em Portugal em comparação com a Avaliação das Escolas Europeias

Objectivo geral:

Percecionar semelhanças e divergências entre os dois modelos de avaliação em análise.

Identificar o contributo e opinião de inspetor afeto aos dois mecanismos de avaliação.

Blocos	Objectivos específicos	Questões	Notas/Observações
A Legitimação da entrevista	Informar o entrevistado sobre os objectivos da entrevista. Motivar o entrevistado. Garantir a confidencialidade da entrevista. Solicitar permissão para gravar a entrevista.	Permite-me a gravação da entrevista?	

B Avaliação Externa de Escolas em Portugal	<p>Percecionar qual a opinião do entrevistado sobre a AEE.</p> <p>Identificar pontos fortes e fragilidades da AEE.</p>	<p>Na sua opinião, como caracteriza a Avaliação Externa de Escolas em Portugal?</p> <p>Na sua experiência enquanto inspetor, quais os principais pontos fortes que destaca deste modelo de avaliação e quais as suas maiores fragilidades?</p>	<p>Finalidades; Linhas orientadoras; Lógicas de ação; Público-alvo; Atores envolvidos.</p> <p>A não observação das salas de aula?</p>
C Avaliação das Escolas Europeias	<p>Percecionar qual a opinião do entrevistado sobre o modelo de Avaliação das Escolas Europeias.</p> <p>Identificar pontos fortes e fragilidades da Avaliação das Escolas Europeias.</p>	<p>Como define o modelo de Avaliação das Escolas Europeias?</p> <p>Quais os principais pontos fortes que destaca deste modelo de avaliação e quais as suas maiores fragilidades?</p>	<p>Finalidades; Linhas orientadoras; Lógicas de ação; Público-alvo; Atores envolvidos.</p> <p>A ação dos estabelecimentos de ensino após o processo de Avaliação?</p>
	Comparar linhas de atuação de	Tendo em conta a sua	AEE: a observação das aulas...

<p style="text-align: center;">D Comparação entre os dois modelos</p>	<p>cada modelo de avaliação.</p>	<p>participação nos dois mecanismos de avaliação, acha que existem algumas características específicas de cada modelo que poderiam ser adotadas pelo outro modelo de avaliação? Quais?</p> <p>Se pudesse, quais os aspetos ou as dinâmicas de atuação em cada modelo que alteraria? Porquê?</p>	<p>EE: a implementação de questionários de satisfação para saber a opinião de um maior leque de atores educativos que contribuem para o desenvolvimento da organização escolar...</p>
<p style="text-align: center;">E Finalização da entrevista</p>	<p>Saber se o entrevistado pretende fornecer outras informações.</p> <p>Agradecimentos.</p>	<p>Gostaria de esclarecer alguma das informações fornecidas?</p>	

Anexo 31: Protocolo da entrevista

Entrevista realizada a um inspetor que participa na avaliação das Escolas Europeias e na Avaliação Externa das Escolas em Portugal

Tema: A Avaliação Externa das Escolas em Portugal em comparação com a Avaliação das Escolas Europeias

Entrevistador: Então... o tema da entrevista foca a Avaliação Externa das Escolas em Portugal em comparação com a... avaliação das Escolas Europeias, e o principal objetivo desta entrevista passa por perceber quais as semelhanças e divergências entre os dois modelos em análise e depois identificar o seu contributo... uma vez que está afeto aos modelos... está inserido nos dois processos de... avaliação. Então o primeiro bloco está relacionado com a Avaliação Externa das Escolas em Portugal e para a primeira questão gostava de saber, na sua opinião, como caracteriza o modelo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal?

Entrevistado: É um pouco difícil rotular o modelo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal, ele inspirou-se de algum modo em... noutros modelos, noutros países.... Também na experiência que tivemos inicialmente da avaliação integrada, procurou afastar-se... distanciar-se da avaliação integrada das escolas que é um modelo muito sistémico mas também um pouco pesado, diga-se a verdade, e são... a definição mais ligeira digamos, da Avaliação Externa... é um pouco difícil encontrar os adjetivos... acho que procura avaliar os principais aspetos da vida da escola... depois há uma série de características que têm... umas mais próximas do que se faz lá fora, outras mais distantes que se calhar podemos esclarecer com o avançar da entrevista.

Entrevistador: E do ponto de vista das logicas da ação, do modelo, do público alvo que abrange, das ações em que estão envolvidos, qual é... a sua opinião?

Entrevistado: Procura abranger todos os atores que estão envolvidos que têm um... todos os atores da vida da escola,... procura abranger, se calhar nem todos terão o mesmo peso isto a nível das... entrevistas, existem elementos que se repetem por vezes

porque desempenham diversas funções em determinados órgãos... mas procura ouvir não só o... a direção e os professores, mas também o pessoal não docente, os alunos, de todos nos níveis, e depois através do conselho... os pais, estava a omitir os pais, e depois através do conselho geral, temos todos os representantes da vida da escola, e portanto é um modelo que procura avaliar os principais aspetos da vida de uma escola, com uma matriz atual, mesmo com a anterior do primeiro ciclo... e procura ouvir os principais elementos que influenciam o trabalho da escola.

Entrevistador: E na sua experiência enquanto inspetor, quais os... principais pontos fortes que destacaria no modelo? E depois... quais as suas maiores fragilidades?

Entrevistado: (Risos) O modelo... pronto, o que é forte é que... realmente os pontos fortes... é procurar avaliar os principais aspetos, com particular incidência nos resultados escolares, sejam eles quais forem, não só os académicos mas também os outros e é... e auscultação de todos os elementos da comunidade escolar... acho que é muito importante termos uma visão global... da escola e essa só é proporcionada com a auscultação de todos os elementos da comunidade escolar. Se nos cingíssemos apenas à direção da escola ou aos professores, teríamos apenas uma visão parcial, e a escola não é só aquele espaço, um espaço que interage com uma comunidade, que é importante ouvir também quem está fora da comunidade, e ter a perceção que essa comunidade tem da escola, este ponto de vista é muito positivo... também é bastante positivo... a forma como o relatório está elaborado. A matriz do relatório que permite... destacar a principal informação que a escola vai utilizar depois para os seus planos de melhoria, para melhorar a sua ação e tem... uma componente também mais descritiva que serve para fundamentar e para que as escolas compreendam melhor como chegar a um determinado nível... isto a nível dos pontos fortes. A nível das fragilidades não é verdade? As fragilidades... passam sobretudo pela escassez do tempo, um ritmo um pouco acelerado digamos, em que decorre a ação... e por vezes não permite aprofundar determinadas áreas... essa será uma das fragilidades. Outra fragilidade que é muito comentada, muito debatida interna e externamente tem a ver com o facto de uma Avaliação Externa, ao contrário do que acontece com as outras avaliações no centro e norte, norte não tanto, mas mais no centro da Europa... não se entra na sala de aula. Ora aí é que está o ato educativo e não entrar na sala de aula não dá para ter uma perceção do trabalho que a escola realiza. Nós quando entramos na sala de aula, nós estamos,

numa Avaliação Externa, como se fazia na integrada, embora este modelo crescesse ao longo do desenvolvimento... não estamos a avaliar o professor, no fundo não é aquela aula que conta, mas a observação de vinte ou trinta aulas permite-nos ter uma ideia de como o trabalho, a nível dos departamentos curriculares, a nível do trabalho cooperativo de professores, a nível da relação de professor aluno, a nível da relação do professor e diretor, está organizado naquela escola. Então são sobretudo estas duas fragilidades, o tempo de permanência nas escolas, que não permite aprofundar determinados aspetos, e é o facto de não se entrar na aula, podemos passar por uma aula para ver as instalações para, ver um pouco do que lá se faz mas não propriamente a observação de aulas para observar a prestação, para avaliar a prestação do serviço educativo.

Entrevistador: E em relação ao número de elementos da equipa de avaliação, acha que são suficientes ou que seria...?

Entrevistado: O número de elementos estaria, está adequado... a meu ver está adequado, temos os inspetores, normalmente num elemento externo à inspeção que pode ser uma mais-valia, um outro ponto de vista. O tempo para as três pessoas é que eu acho que é reduzido... a questão do tempo, o tempo poderia ser um pouco mais dilatado, continua sobre a mesa essa discussão... a nível das pessoas, pronto as pessoas seria suficiente salvo se, se optasse por um modelo como o escocês, por exemplo, em que permanece, o mesmo numero de dias, dois ou três dias numa escola, mas não temos equipas pluridisciplinares de seis sete pessoas... inclusivamente um nutricionista, um elemento da autarquia, varias pessoas que colaboram na... Avaliação Externa, têm os elementos leigos como eles chamam... e não apenas inspetores e professores universitários, na maioria são professores universitários, será isso.

Entrevistador: Em relação... ao modelo das Escolas Europeias qual... a sua opinião em relação a este modelo? Como o define, como o caracteriza, assim em traços gerais?

Entrevistado: Sistémico, também... e se calhar... mais completo a nível da... organização da equipa, temos equipas maiores que consistem em elementos de vários países, que trazem experiencias diferentes e que permitem enriquecer bastante depois as reuniões de debate que temos durante a própria avaliação. O ritmo também é muito...

acelerado, também não... dá para aprofundar alguns aspetos mas talvez um pouco mais do que nas... nossas Avaliações Externas.

Entrevistador: E também em relação ao... público-alvo que abrange e mesmo às lógicas da ação, acha que... está adequado, uma vez que o público-alvo é... mais diversificado não é? Muito heterogéneo?

Entrevistado: É muito heterogéneo pronto, mas no fundo podemos olhar para a... escola constituída por vários pontos: os alunos, os professores, a direção, aí a estrutura da direção um pouco diferente, e depois o pessoal não docente que como cá teria... um peso menor em termos de número digamos da população escolar, do que cá terá mas, são ouvidos... toda a população é ouvida, inclusivamente os pais. Agora a grande diferença é que lá são constituídos vários painéis de coordenadores, ao passo que aqui isso não acontece, existem realmente vários painéis, mas lá existem muitas coordenações e são auscultados em momentos diferentes, temos elementos de um painel só para coordenadores de várias coisas. Conseguem ouvir todos os representantes das principais áreas da vida da escola.

Entrevistador: E quais seriam os pontos fortes que, que destacaria assim do modelo e também... também as suas fragilidades?

Entrevistado: O facto de ser sistémico... o facto de se entrar na sala de aula... há muita observação de aula, de todas as secções, de todos os níveis, de todos os anos, portanto há muita observação de aula... não sei se já tinha referido a auscultação... dos vários elementos... algo muito importante, e isto pode também voltar um bocadinho atrás nas Avaliações Externas, foi algo que perdeu e que faz, fazia parte da nossa tradição que tem a ver com... o *feedback* que é dado às escolas, nas avaliações integradas, nas avaliações da efetividade da autoavaliação, e continuamos a dar nas atividades inceptivas. O modelo da Avaliação Externa, o nosso modelo de Avaliação Externa não contempla isso. No modelo das Escolas Europeias, há uma reunião no último dia com a direção para darmos uma informação sobre os principais pontos, os *findings*, aquilo que achámos... com maior importância seja pela positiva, seja pela negativa, na vida da escola. Isto é bom para que as escolas comecem logo a trabalhar com... na sua melhoria.

Entrevistador: E em relação às fragilidades? Se existe alguma que se destaque.

Entrevistado: Em relação às fragilidades, se calhar é a própria complexidade das Escolas Europeias e se calhar alguma diferença entre elas. Não me tenho apercebido disso através das *Whole School Inspection* porque participei numa, mas através doutras atividades vou-me apercebendo que... existe algum, uma espécie de esqueleto comum mas depois são muito diferentes entre si, e por vezes se calhar a própria Avaliação Externa não responde à diversidade de cada uma das escolas. Existem algumas características: população, a dimensão, o espaço, tudo isso, mas há alguns detalhes aos quais se calhar não se consegue... dar resposta, contudo tanto o modelo lá, como o modelo cá, outro aspeto positivo em ambos, são modelos vivos e que se vão adaptando, vão melhorando após um ano, digamos, de teste, é possível melhorar o modelo face às fragilidades encontradas.

Entrevistador: E esta ainda é uma dúvida que eu tenho, por exemplo, nas... Escolas Europeias, em relação à ação dos estabelecimentos de ensino após o... a visita de avaliação, por exemplo, aqui no na Avaliação Externa existem os planos de melhoria e nas Escola Europeias, foi uma duvida que eu encontrei, que era em relação à ação das...

Entrevistado: Agora vou olhar para a minha colega porque eu acho que não há obrigatoriedade...

Entrevistada: Eu não ouvi a pergunta.

Entrevistado: Não, é aqueles planos de melhoria, não obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria, creio eu, haverá depois sim uma *desk research* da... na Avaliação Externa de Escolas atualmente é obrigatório.

Entrevistada: As nossas escolas?

Entrevistado: Agora das Escolas Europeias...

Entrevistada: As Escolas Europeias é... depois de conhecerem o relatório e depois de conhecerem as recomendações emanadas no relatório, têm dois anos para as cumprirem.

É enviado à escola ao fim, mais ou menos, antes de terminar esses dois anos, um formulário, uma grelha, digamos assim, onde são referenciados os grandes capítulos no qual o relatório também se baseou e que são os grandes capítulos do *common framework*... e perguntamos à escola em que medida eles conseguiram ir ao encontro das recomendações do relatório e que justifica pontos fortes, pontos fracos, elementos constrangedores, elementos impeditivos... justificações. Depois em princípio uma equipa de dois inspetores do núcleo duro, que são os quatro do núcleo da equipa mista, fazem uma análise daquilo que a escola enviou, faz uma análise aos elementos que a escola envia juntamente com essa grelha: plano anual de atividades, dados estatísticos e outros elementos. E depois então face a essa análise respondemos à escola, vemos se a escola está no bom caminho se não está no bom caminho, fazemos perguntas à escola, relativamente à situação na altura... porquê impedimentos, porque é que não conseguiram se por ventura a escola não responde casualmente.

Entrevistado: (risos) Fez duas entrevistas.

Entrevistador: É isso.

Entrevistado: (Risos) Inicialmente era o que se chamava, o *desk research* e que era assim...

Entrevistada: Exatamente, mais *desk research* do que propriamente *follow up*.

Entrevistado: Exato, exato...

Entrevistada: Mais do que continuidade, mais do que projeto de... medida, é o *desk research* desde que há uma pesquisa feita por inspetores nos serviços centrais das Escolas Europeias e que em princípio não justificam uma ida à escola. Se porventura os inspetores tiverem que ir à escola é muito mau sinal para a escola. É sinal de que os dados que os inspetores receberam não são convincentes, não são suficientemente esclarecedores, não dizem nada. Eu até tenho aqui... só um bocadinho... se isto for elucidativo só para que a própria Diana fique com uma ideia... tenho aqui a resposta do meu colega da escola de Karlsruhe, portanto nós temos aqui grandes capítulos na área de inspeção, quais foram as recomendações em termos do plano de atividades da escola,

em termos da responsabilidade e em termos da... própria autoavaliação e dos impactes da ação. Portanto é a forma como nós, como nós vamos analisando.

Entrevistador: E porquê o período de dois anos?

Entrevistada: Para darmos, para darmos... porque tentamos, isto só quem esteja mais na situação *ad hoc*. Cientificamente nós não podemos dizer porquê dois anos, é mais uma situação *ad hoc*, tentamos dar um determinado período alargado à escola, um ano letivo no nosso entender é pouco porque muitas vezes as escolas mudam de direção. Por exemplo, nós fizemos em novembro passado uma *Whole School Inspection* à Escola Europeia de Bruxelas II, o diretor vai-se embora no final do presente ano letivo, vai aparecer um novo diretor. Como novo que é, embora tenha os diretores adjuntos, não teria tempo, no espaço de um ano, de responder a esta grelha. Portanto damos um período alargado de dois anos para que haja tempo de implementar, de eles próprios fazerem a autoavaliação, analisarem as situações para depois poderem responder. Num ano, implementar as recomendações, avaliar o resultado e mandarem para nós, achámos que era muito pouco tempo e acho que sim, acho que sim.

Entrevistador: Obrigada.

Entrevistada: De nada.

Entrevistado: Pronto, *desk research* é uma investigação de secretária, uma investigação de gabinete...

Entrevistador: E... então e agora comparando mais objetivamente os dois modelos e tendo em conta a sua participação nestes dois mecanismos de avaliação, acha que existem algumas características específicas de cada modelo que poderiam ser adotadas pelo outro?

Entrevistado: Eu acho que sim, e de alguma forma nós tentamos trazer a experiência de lá de fora cá para dentro e também através da experiência cá de dentro lá para fora. Ainda agora recentemente houve um questionário aplicado pelo tal núcleo, que está a trabalhar nas Escolas Europeias... e eu utilizei alguma da minha experiência cá para dar contributos para melhorar o próprio modelo de lá, e também algumas sugestões... do

trabalho... decorrentes do trabalho que se desenvolve nas Escolas Europeias, também tem incorporada de alguma forma o nosso modelo de Avaliação Externa.

Entrevistador: E... relativamente, por exemplo, à observação de aulas poderia ser uma mais-valia... teria de ser não é? Uma mais-valia que... que o nosso modelo cá em Portugal adotasse...

Entrevistado: Isso agora é a título pessoal porque isso é algo que está definido, pronto, mas está em discussão, está em aberto, poderia ser, se... não for pela Avaliação Externa por uma outra atividade que complemente a Avaliação Externa, porque nesta altura o modelo... não direi que está encerrado, que o modelo certamente será melhorado, mas não será alterado profundamente, e a observação de aulas implicaria uma mudança radical no modelo. Agora existem outras atividades que são desenvolvidas pela... pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência... que complementam as Avaliações Externas que de alguma forma interagem com a Avaliação Externa das Escolas e onde poderá ser introduzido a observação de aulas, mas isso aí... não sou eu que decido... mas de qualquer forma é um tema que está em discussão.

Entrevistador: No modelo de Avaliação Externa existe... são aplicados os questionários de satisfação antes da... da equipa ir à escola para auscultar os pais, os docentes...

Entrevistado: No novo modelo...

Entrevistador: Sim, neste novo modelo. Acha, nas Escolas Europeias existe assim algum mecanismo *a priori* que permita auscultar assim...?

Entrevistado: Não, não existe um questionário... aplicado aos pais...

Entrevistada: Não são aplicados questionários aos pais *a posteriori* mas muitas vezes os pais constituem, fazem parte de um grupo de trabalho, que organizam documentos que definem normas, que estabelecem leis e regulamentos, portanto há da parte da associação de pais uma participação constante e sistemática na vida da Escola Europeia

não *a posteriori* através de questionários, mas através de uma participação ativa no interior dos grupos de trabalho que... que organizam os normativos.

Entrevistado: Há algumas semelhanças com o que cá acontecia... os pais das Escolas Europeias são sempre ativos, são sempre muito ativos, os pais das Escolas Europeias são... são como eu tinha dito, são muito ativos e muito participativos, pelo menos a nível da definição das políticas de escola... e pronto a nível dos questionários. Isto é uma evolução do segundo para o primeiro... do segundo modelo face ao primeiro... pronto foi um passo. É um passo importante para auscultar, para pessoas a quem por vezes... a sua mensagem não chegaria à mão dos avaliadores... acho que é importante.

Entrevistador: Ah e agora assim para finalizar, se pudesse... quais os aspetos, qual a dinâmica de atuação que alteraria logo em cada modelo?

Entrevistado: (Risos)

Entrevistador: Se estivesse nas suas mãos decidir.

Entrevistado: Ai (risos), bom a nível do nosso modelo seria duas coisas que eu já referi como os aspetos menos positivos que seriam dilatar o tempo de permanência das equipas nas escolas para permitir aprofundar algumas áreas, não só as entrevistas, mas aprofundar algumas áreas e introduzir a observação de aulas como está também no relatório da OCDE sobre a Avaliação Externa de Escolas implicaria dilatar o tempo... em que a equipa de avaliadores está na escola. Alias, a recomendação é essa, os ciclos... poderem de alguma forma alargar-se um pouco desde os quatro a poderem passar para os cinco anos mas,... os avaliadores permanecerem mais nas escolas o que por sua vez permitiria a observação de aulas. A nível do modelo das Escolas Europeias eu acho que nesta altura... não, não introduziria... e sobre a nossa Avaliação Externa ainda mais uma coisa que se calhar seria... pensar de alguma forma numa reunião no final da Avaliação Externa que permitisse dar um *feedback* dos principais achados dos pais e... naquela escola, ainda sem grande juízo de valor pois é uma coisa que a equipa irá discutir mas... dar esta informação porque é importante até... para a escola começar logo a trabalhar e motivar a escola, trabalhar no plano de melhoria. Relativamente às avaliações que se desenvolvem nas Escolas Europeias, nesta altura a única coisa é

mesmo a melhoria do modelo com alguns contributos que vão surgindo em vários países... é uma mais-valia de diversas experiencias que existem. Eventualmente num futuro modelo de Avaliação Externa das Escolas... nas Escolas Europeias, seria de considerar, à semelhança do que fazem, os nossos colegas escoceses e ingleses a participação de um elemento leigo que poderia ser um diretor de uma outra escola, ou um elemento... mas que não pertencesse aquela escola para dar um contributo e que não fosse inspetor... acho que poderia ser uma mais-valia.

Entrevistador. Ok... Antes de terminarmos gostaria de acrescentar alguma informação ou esclarecer alguma dúvida? Não?

Entrevistado: Não... não creio que está tudo esclarecido... acho que não tenho mais nada a acrescentar.

Entrevistador: Então muito obrigada, Dr. H e Dr. HC.

Entrevistada: De nada.

Anexo 32: Análise de conteúdo da entrevista realizada ao Inspetor H

Tema	Subtema	Unidades de Registo
<p>Avaliação Externa das Escolas em Portugal</p>	<p>Caracterização da AEE em Portugal</p>	<p><i>“ (...) o modelo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal, (...) inspirou-se de algum modo (...)noutros modelos, noutros países...”.</i></p> <p><i>“(...) procura avaliar os principais aspetos da vida da escola...”.</i></p> <p><i>“Procura abranger todos os atores (...) da vida da escola (...) procura ouvir não só (...) a direção e os professores, mas também o pessoal não docente, os alunos, de todos nos níveis (...) os pais (...) através do conselho geral, temos todos os representantes da vida da escola, e portanto é um modelo que procura avaliar os principais aspetos da vida de uma escola, com uma matriz atual (...) e procura ouvir os principais elementos que influenciam o trabalho da escola”.</i></p>

	Pontos fortes do modelo	<p><i>“(...)procurar avaliar os principais aspetos, com particular incidência nos resultados escolares (...)não só os académicos mas também os outros (...)e auscultação de todos os elementos da comunidade escolar... acho que é muito importante termos uma visão global... da escola e essa só é proporcionada com a auscultação de todos os elementos da comunidade escolar. Se nos cingíssemos apenas à direção da escola ou aos professores, teríamos apenas uma visão parcial, e a escola não é só aquele espaço, um espaço que interage com uma comunidade (...) também é bastante positivo... a forma como o relatório está elaborado. A matriz do relatório (...) permite... destacar a principal informação que a escola vai utilizar depois para os seus planos de melhoria, (...) tem... uma componente também mais descritiva que serve para fundamentar e para que as escolas compreendam melhor como chegar a um determinado nível...”</i></p> <p><i>“ O número de elementos [da equipa de inspeção] (...) a meu ver está adequado, temos os inspetores, normalmente num elemento externo à inspeção que pode ser uma mais-valia, um outro ponto de vista”</i></p>
--	-------------------------	---

		<p><i>“(...) são modelos vivos e que se vão adaptando, vão melhorando após um ano, (...) é possível melhorar o modelo face às fragilidades encontradas”.</i></p>
	<p>Fragilidades do modelo</p>	<p><i>“As fragilidades... passam sobretudo pela escassez do tempo, um ritmo um pouco acelerado digamos, em que decorre a ação... e por vezes não permite aprofundar determinadas áreas...”.</i></p> <p><i>“Outra fragilidade que é muito comentada, muito debatida interna e externamente tem a ver com o facto de uma Avaliação Externa, ao contrário do que acontece com as outras avaliações no centro e norte, (...) da Europa... não se entra na sala de aula. Ora aí é que está o ato educativo e não entrar na sala de aula não dá para ter uma perceção do trabalho que a escola realiza”.</i></p> <p><i>“ (...) não estamos a avaliar o professor, no fundo não é aquela aula que conta, mas a observação de vinte ou trinta aulas permite-nos ter uma ideia de como o trabalho, a nível dos departamentos curriculares, a nível do trabalho cooperativo de professores, a nível da relação de professor aluno, a nível da relação do professor e diretor, está</i></p>

		<p><i>organizado naquela escola. (...) são sobretudo estas duas fragilidades, o tempo de permanência nas escolas, que não permite aprofundar determinados aspetos, e é o facto de não se entrar na aula (...)</i>”.</p> <p><i>“O tempo para as três pessoas é que eu acho que é reduzido... (...) poderia ser um pouco mais dilatado (...)</i>”.</p>
<p>Avaliação das Escolas Europeias</p>	<p>Caracterização do modelo de avaliação das EE</p>	<p><i>“Sistémico (...) mais completo a nível da... organização da equipa, temos equipas maiores que consistem em elementos de vários países, que trazem experiências diferentes e que permitem enriquecer bastante depois as reuniões de debate que temos durante a própria avaliação. O ritmo também é muito... acelerado (...)</i>”.</p> <p><i>“É muito heterogéneo [público-alvo] pronto, mas no fundo podemos olhar para a... escola constituída por vários pontos: os alunos, os professores, a direção, aí a estrutura da direção um pouco diferente, e depois o pessoal não docente (...) toda a população é ouvida, inclusivamente os pais. Agora a</i></p>

		<p><i>grande diferença é que lá [Escolas Europeias] são constituídos vários painéis de coordenadores, ao passo que aqui isso não acontece [Avaliação Externa de Escolas] (...). Conseguem ouvir todos os representantes das principais áreas da vida da escola.</i></p> <p><i>“As Escolas Europeias (...) depois de conhecerem o relatório e depois de conhecerem as recomendações emanadas no relatório, têm dois anos para as cumprirem. É enviado à escola ao fim, mais ou menos, antes de terminar esses dois anos, um formulário, uma grelha, digamos assim, onde são referenciados os grandes capítulos no qual o relatório também se baseou e que são os grandes capítulos do common framework... e perguntamos à escola em que medida eles conseguiram ir ao encontro das recomendações do relatório e que justifica pontos fortes, pontos fracos, elementos constrangedores, elementos impeditivos... justificações”.</i></p> <p><i>“Depois (...) uma equipa de dois inspetores do núcleo duro (...) fazem uma análise</i></p>
--	--	---

		<p><i>daquilo que a escola enviou (...) juntamente com essa grelha: plano anual de atividades, dados estatísticos e outros elementos. (...) face essa análise respondemos à escola, vemos se a escola está no bom caminho (...)fazemos perguntas à escola, relativamente à situação na altura... porquê impedimentos, porque é que não conseguiram se por ventura a escola não responde casualmente”.</i></p> <p><i>“(...) há uma pesquisa feita por inspetores nos serviços centrais das Escolas Europeias e que em princípio não justificam uma ida à escola. Se porventura os inspetores tiverem que ir à escola é muito mau sinal (...). É sinal de que os dados que os inspetores receberam não são convincentes, não são suficientemente esclarecedores, não dizem nada”.</i></p> <p><i>“ Cientificamente nós não podemos dizer porquê dois anos [para a verificação dos resultados das Escolas Europeias] tentamos dar um determinado período alargado à escola, um ano letivo no nosso entender é pouco porque muitas vezes as escolas mudam de direção”.</i></p>
--	--	---

		<p><i>“Portanto damos um período alargado de dois anos para que haja tempo de implementar, de eles próprios fazerem a autoavaliação, analisarem as situações para depois poderem responder”.</i></p> <p><i>“Não são aplicados questionários aos pais (...) mas muitas vezes os pais constituem, fazem parte de um grupo de trabalho, que organizam documentos que definem normas, que estabelecem leis e regulamentos, portanto há da parte da associação de pais uma participação constante e sistemática na vida da Escola Europeia (...) através de uma participação ativa (...)”.</i></p>
	Pontos fortes do modelo	<p><i>“O facto de ser sistémico... o facto de se entrar na sala de aula... há muita observação de aula, de todas as secções, de todos os níveis, de todos os anos, (...) a auscultação... dos vários elementos... (...) o feedback que é dado às escolas”.</i></p> <p><i>“No modelo das Escolas Europeias, há uma reunião no último dia com a direção para darmos uma informação sobre os principais pontos, os findings, aquilo que achávamos...”</i></p>

		<p><i>com maior importância seja pela positiva, seja pela negativa, na vida da escola. Isto é bom para que as escolas comecem logo a trabalhar (...) na sua melhoria”.</i></p> <p><i>“(...) são modelos vivos e que se vão adaptando, vão melhorando após um ano, (...) é possível melhorar o modelo face às fragilidades encontradas”.</i></p>
	Fragilidades do modelo	<p><i>“Em relação às fragilidades (...) a própria complexidade das Escolas Europeias e se calhar alguma diferença entre elas”.</i></p> <p><i>“(...) existe (...) uma espécie de esqueleto comum mas depois são muito diferentes entre si, e por vezes se calhar a própria Avaliação Externa não responde à diversidade de cada uma das escolas (...)”.</i></p>
Comparação dos dois modelos de avaliação	Características do modelo de AEE em Portugal que deveriam ser adotadas pelo modelo de avaliação das EE	<i>“(...) de alguma forma nós tentamos trazer a experiência de lá de fora cá para dentro e também através da experiência cá de dentro lá para fora”.</i>
	Características do modelo de avaliação das EE que deveriam ser adotadas pelo	<i>“(...) de alguma forma nós tentamos trazer a experiência de lá de fora cá para dentro e</i>

	<p>modelo de AEE em Portugal</p>	<p><i>também através da experiência cá de dentro lá para fora”.</i></p> <p><i>“(…) existem (…) atividades que são desenvolvidas pela... (… Inspeção-Geral da Educação e Ciência... que complementam as Avaliações Externas (…onde poderá ser introduzido a observação de aulas (…mas de qualquer forma é um tema que está em discussão”.</i></p>
	<p>Aspetos que deveriam ser alterados no modelo de AEE em Portugal</p>	<p><i>“(…) a nível do nosso modelo seria duas coisas que eu já referi como os aspetos menos positivos que seriam dilatar o tempo de permanência das equipas nas escolas para permitir aprofundar algumas áreas, não só as entrevistas, mas aprofundar algumas áreas e introduzir a observação de aulas (…)”.</i></p> <p><i>“(…) pensar de alguma forma numa reunião no final da Avaliação Externa que permitisse dar um feedback (…dar esta informação porque é importante (… para a escola começar logo a trabalhar e motivar a escola, trabalhar no plano de melhoria.</i></p>

	<p>Aspetos que deveriam ser alterados no modelo de avaliação das EE</p>	<p><i>Relativamente às avaliações que se desenvolvem nas Escolas Europeias, nesta altura a única coisa é mesmo a melhoria do modelo com alguns contributos que vão surgindo em vários países... (...).Eventualmente num futuro modelo de Avaliação Externa das Escolas... nas Escolas Europeias, seria de considerar, à semelhança do que fazem, os nossos colegas escoceses e ingleses a participação de um elemento leigo que poderia ser um diretor de uma outra escola, ou um elemento... mas que não pertencesse aquela escola para dar um contributo e que não fosse inspetor... acho que poderia ser uma mais-valia”.</i></p>
--	---	--

Anexo 33: Formulário de avaliação da *Whole School Inspection*

<i>Whole School Inspection Form</i>	
Name of school:	Date:
Inspectors:	Management of the school:

Area of Evaluation	
Criterion	Comments
Indicators	

I. Management and Organisation	1	2	3	4
I.1 The school management ensures teachers are up-to date with current pedagogical developments both in terms of subject content and methodology.				
<ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of <ul style="list-style-type: none"> - follow-up and planning of in-service training - the implementation of the outcomes of in-service training - personal development plans - portfolios, etc. 				
I.2 The school management enables and encourages cooperation and coordination within and between sections, subjects and cycles				

<ul style="list-style-type: none"> •There is evidence of teachers exchanging professional experiences and expertise between levels, sections, schools, etc. 	
--	--

I.3 The school has clear policy for transition from nursery to primary and from primary to secondary				
---	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> •There is evidence of procedures for transition of information from nursery to primary and from primary to secondary (meetings, visits, projects, etc). 	
---	--

I.4 Coordinators have an organisational and pedagogical role				
---	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> •There are job descriptions for the role of coordinator. •There is evidence of meetings, projects, etc. 	
--	--

I.5 The school management ensures an effective use of teaching time				
--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> •Timetabling ensures an equitable distribution of subject time through the week/half term. •Measures are taken to make best use of teaching time. 	
<ul style="list-style-type: none"> •There is a homework policy. 	

II. School Ethos and Climate	1	2	3	4
-------------------------------------	----------	----------	----------	----------

II.1 A European Context is established in order to foster mutual understanding and respect for diversity in a multicultural setting				
--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> •The European dimension is integrated in subject curricula, teachers planning and lessons. •A rich provision of European language courses and high standards in them is ensured. •Teachers plan and work together across language sections in all subjects and particularly in European hours, languages and the humanities subjects. •Pupils work together across language sections. 	
--	--

II.2 Pupils' cultural identity is confirmed					
<ul style="list-style-type: none"> • Provision for mother-tongue language teaching by native speakers at all levels for all pupils whose mother tongue is an EU language is ensured. • There is evidence of celebration of national festivals and reference to national current affairs. 					
II.3 The physical environment reflects the aims of the school					
<ul style="list-style-type: none"> • There is an adequate number of rooms of appropriate size, including specialist accommodation, allocated fairly in accordance with an agreed rooming policy. • Classrooms and public areas are clean, safe, tidy and orderly and are in good repair. • There are displays of work and other materials in corridors and classrooms related to the European dimension. 					
II.4 The social climate reflects the aims of the school, to encourage successful learning and to foster tolerance and mutual respect					
<ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of <ul style="list-style-type: none"> - mutually respectful relations between members of the school community, in particular across language sections - knowledge of and respect for the school rules, established corporately and clearly communicated to all - consistent and rapid response to conflicts, particularly to bullying and to discrimination of any kind, by pupils or teachers - communal events which bring together pupils and teachers (and parents) from different language sections 					

- positive encouragement of good behaviour and consistent response to inappropriate behaviour.
- Pupils have access to, and use, facilities for personal support and where necessary, complaints.
- Education advisers effectively monitor behaviour and attendance; they liaise regularly with classroom teachers on both pastoral and academic matters.

--

III. Curriculum and Planning	1	2	3	4
-------------------------------------	----------	----------	----------	----------

III.1 The school management ensures that the planning of the curriculum is regularly reviewed and revised				
--	--	--	--	--

- There are long term and short term planning, based on the curriculum.

--

III.2 There is continuity and progression from year to year				
--	--	--	--	--

- There is evidence of transfer of planning.

--

III.3 The planning within and across the sections is harmonised					
<ul style="list-style-type: none"> •The school planning guidelines and templates are used. 					
III.4 Individual needs of pupils are respected					
<ul style="list-style-type: none"> •Differentiation is taken into account in planning. 					

IV. Resources		1	2	3	4
IV.1 Human resources are efficiently managed					
<ul style="list-style-type: none"> • Teachers are appropriately qualified. • Assignments of tasks are related to experience and expertise of teachers. 					
IV.2 Financial resources are efficiently managed					
<ul style="list-style-type: none"> • The budget assigned for the subject is spent effectively. • Resources are available to enable pupils to learn effectively in all areas of the curriculum. • Resources are used effectively to implement the syllabi. 					

IV.3 A range of adequate equipment is available					
<ul style="list-style-type: none"> •There is an adequate supply of subject-related equipment. •There is an adequate supply of ICT equipment. 					
<ul style="list-style-type: none"> •There is a library as a multi-media centre in place with adequate range of relevant books and ICT materials. 					
IV.4 A range of European dimension resources is used					
<ul style="list-style-type: none"> •There is a range of appropriate resources available and easily accessible. •European, multicultural and national resources are used appropriately and integrated into the teaching. 					

V. Teaching and Learning		1	2	3	4
V.1 Teachers realise the programme/planning					
<ul style="list-style-type: none"> •Lessons are planned, well structured and relate to the syllabus. •Teachers show knowledge of the subject and the European School syllabus. •Culture, history and geography of different countries are integrated in the teaching and learning process in the classes. 					

- Cross curricular links are emphasized.

--

V.2 Teachers employ a variety of teaching and learning methods appropriately used to the content to be taught

--	--	--	--	--	--

- Teachers communicate the aims, objectives and competences to be accomplished.
- The teaching where possible encourages awareness of broadened context outside the classroom or the particular lesson.
- Teachers enable pupils to cooperate with one another.
- Teachers involve all pupils actively.
- Teachers integrate ICT during lessons.

--

V.3 Teachers motivate pupils to be active learners

--	--	--	--	--	--

- Pupils have positive attitude to learning.
- Pupils are encouraged to reflect on how to improve their own learning.
- Pupils are increasingly responsible for aspects of their own learning.
- Teachers create an environment in which pupils can learn independently and collaboratively and support each others' learning.
- Pupils use ICT.

--

V.4 Teachers respect pupils' individual needs					
<ul style="list-style-type: none"> • Differentiation is taken into account in lessons. 					
V.5 Teachers show effective class room management					
<ul style="list-style-type: none"> • Teachers create a stimulating learning environment, including displays of work or other materials related to the European dimension. • Teachers use resources effectively. • Teachers use teaching time effectively. 					

VI. Assessment and achievements		1	2	3	4
VI.1 Teachers follow the school policy on evaluation and assessment.					
<ul style="list-style-type: none"> • Teachers continually evaluate pupils progress (formatively and summatively). • A range of different assessment strategies is used to provide a broad picture of pupils' capabilities, included skills, values and attitudes. 					
VI.2 Assessment methods are transparent					
<ul style="list-style-type: none"> • Records of pupils progress are maintained. • Pupils' results are analysed. • Pupils' attainments are communicated to their parents. 					
VI.3 Pupils increasingly develop the ability to assess their own work					

<ul style="list-style-type: none"> •Pupils’ self-assessment skills are developed by using a range of different strategies. 	
---	--

VII. Support (LS, SWALS, SEN, Rattrapage)	1	2	3	4
VII.1 The formal regulations on support are respected				
<ul style="list-style-type: none"> •There are harmonised procedures in place to identify pupils with different learning needs. •Support and guidance is in place to address the different learning needs of pupils. •IEPs (Individual Educational Plans) are compiled, reviewed and updated. •Given support is monitored. •The coordinators’ tasks and responsibilities are clear. 				
VII.2 Resources for support are in place				
<ul style="list-style-type: none"> •Support materials are available (ICT, national materials) and easy to access. 				

•Time allocation of support is transparent and flexible.

--

VIII. Quality assurance and development	1	2	3	4
--	---	---	---	---

VIII.1 There is a structure for quality assurance and development				
--	--	--	--	--

•There is cyclic procedure for self-evaluation.
 •There is a policy on evaluation and assessment of pupil progress.

--

VIII.2 In the school development plan the school has described its vision and its areas of improvement				
---	--	--	--	--

•The school has clearly stated its' aims and objectives.
 •The school has short and long term planning to accomplish improvements.
 •The school development plan is compiled in consultation with the different stakeholders of the school.
 •The school has a policy on ICT.
 •The in-service training plan is part of the school development plan.

--

VIII.3 The financial policy and priorities are related to the overall aims and objectives and to the areas of improvement in the school development plan.				
--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none">•Budget is indicated for activities in the annual school development plan.	
--	--

Anexo 34: Exemplo de uma carta enviada às Escolas Europeias a serem avaliadas



Whole School Inspection

Dear

We hereby like to confirm our visit to your school starting Monday **(date)** till Friday **(date)**.

The inspection will be carried out by **(names of the inspectors involved)**
.....
...

The inspection will be based on 'COMMON FRAMEWORK FOR WHOLE SCHOOL INSPECTIONS IN NURSERY, PRIMARY AND SECONDARY CYCLES' (2010-D-139-en-3). It would be very practical if you could provide us with information based on self evaluation, following the structure of the ANNEX I of this document. We would appreciate if the attached self-evaluation form will be used for this purpose. The document can be used as pragmatic as possible, with references to school documents. You only have to comment on the criteria and not on every indicator. The indicators are meant to give the school information on what the criterion is about.

We would like to emphasise that the aim of the inspection is not to evaluate individual teachers. It might be helpful if this is also communicated to the teachers.

The inspectors intend to arrive on Monday afternoon **(time)** and would like to start with the analysis of the self evaluation form and other documents if available like: the multi-annual school plan, the annual school plan, action plans, evaluation documents, analyses of the BAC results, the forward planning of the teachers, task and job descriptions of coordinators and any document you consider to be relevant for us to get a full picture of developments and quality assurance within the school. It is not necessary to send all these documents in advance.

Would you also be so kind to have the timetables of all classes, primary and secondary, available in order to allow us to make our choice for class visits? We invite the school to plan some class visits in primary and secondary to show good-practice; examples that are exemplary for recent developments within the school. It is not necessary to draw up a full programme for the class visits, since we intend to visit some lessons based on a sample and taken into account several variables.

In general, the PROGRAMME we have in mind is as follows:

- MONDAY AFTERNOON: analysis of documents and planning of class visits by the inspection team;

- TUESDAY, WEDNESDAY: class visits, meetings with the management, subject or section coordinators, primary and secondary teachers involved in the transition from primary to secondary; representatives of the parents, representatives of the students; for meetings in general one period will do; a limited number of representatives of parents and students is enough (to a maximum of about 6), assuming that they are informed about the general opinions. We invite the school to arrange the different meetings in a way that all relevant information is communicated to the inspection team. It is possible to organise parallel meetings – then the inspection team will split up;

- THURSDAY MORNING: class visits;

- THURSDAY AFTERNOON: reflection for inspectors and writing of the draft report;

- FRIDAY MORNING: feedback meeting of inspectors and management.

We kindly ask you to send us prior to our inspection visit, preferable before **date** :

- The self evaluation form.
- School documents, in digital form, important for the inspection team to analyse before the inspection;
- A schedule for the different meetings.

We kindly ask you to provide a room for the inspectors where all relevant documents are available. It would also be very helpful if arrangements could be made to ensure that inspectors have access to the Internet.

If you have any questions or concerns, please don't hesitate to contact me.

Yours sincerely,

.....

On behalf of the inspection team.

Anexo 35: Grelha da entrevista com a gestão

INTERVIEW MANAGEMENT

I. Management and Organisation	
<p>I.1 The school management ensures teachers are up-to date with current pedagogical developments both in terms of subject content and methodology.</p> <ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of <ul style="list-style-type: none"> - follow-up and planning of in-service training - the implementation of the outcomes of in-service training - personal development plans - portfolios, etc. 	
<p>I.2 The school management enables and encourages cooperation and coordination within and between sections, subjects and cycles</p> <ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of teachers exchanging professional experiences and expertise between levels, sections, schools, etc. 	
<p>I.3 The school has clear policy for transition from nursery to primary and from primary to secondary</p> <ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of procedures for transition of information from nursery to primary and from primary to secondary (meetings, visits, projects, etc). 	
<p>I.4 Coordinators have an organisational and pedagogical role</p> <ul style="list-style-type: none"> • There are job descriptions for the role of coordinator. • There is evidence of meetings, projects, etc. 	
<p>I.5 The school management ensures an effective use of teaching time</p> <ul style="list-style-type: none"> • Timetabling ensures an equitable distribution of subject time through the week/half term. • Measures are taken to make best use of teaching time. 	

<ul style="list-style-type: none"> • There is a homework policy. 	
II. School Ethos and Climate	
II.1 A European Context is established in order to foster mutual understanding and respect for diversity in a multicultural setting	
<ul style="list-style-type: none"> • The European dimension is integrated in subject curricula, teachers planning and lessons. 	
<ul style="list-style-type: none"> • A rich provision of European language courses and high standards in them is ensured. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Teachers plan and work together across language sections in all subjects and particularly in European hours, languages and the humanities subjects. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Pupils work together across language sections. 	
II.2 Pupils' cultural identity is confirmed	
<ul style="list-style-type: none"> • Provision for mother-tongue language teaching by native speakers at all levels for all pupils whose mother tongue is an EU language is ensured. 	
<ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of celebration of national festivals and reference to national current affairs. 	
II.3 The physical environment reflects the aims of the school	
<ul style="list-style-type: none"> • There is an adequate number of rooms of appropriate size, including specialist accommodation, allocated fairly in accordance with an agreed rooming policy. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Classrooms and public areas are clean, safe, tidy and orderly and are in good repair. 	
<ul style="list-style-type: none"> • There are displays of work and other materials in corridors and classrooms related to the European dimension. 	
II.4 The social climate reflects the aims of the school, to encourage successful learning and to foster tolerance and mutual respect	
<ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of 	
<ul style="list-style-type: none"> - mutually respectful relations between members of the school community, in particular across language sections 	

- knowledge of and respect for the school rules, established corporately and clearly communicated to all	
- consistent and rapid response to conflicts, particularly to bullying and to discrimination of any kind, by pupils or teachers	
- communal events which bring together pupils and teachers (and parents) from different language sections	
- positive encouragement of good behaviour and consistent response to inappropriate behaviour.	
●Pupils have access to, and use, facilities for personal support and where necessary, complaints.	
●Education advisers effectively monitor behaviour and attendance; they liaise regularly with classroom teachers on both pastoral and academic matters.	
III. Curriculum and Planning	
III.1 The school management ensures that the planning of the curriculum is regularly reviewed and revised	
●There are long term and short term planning, based on the curriculum.	
III.2 There is continuity and progression from year to year	
●There is evidence of transfer of planning.	
III.3 The planning within and across the sections is harmonised	
●The school planning guidelines and templates are used	
III.4 Individual needs of pupils are respected	
●Differentiation is taken into account in planning.	
IV. Resources	
IV.1 Human resources are efficiently managed	
●Teachers are appropriately qualified.	
●Assignments of tasks are related to experience and expertise of teachers.	

IV.2 Financial resources are efficiently managed	
•The budget assigned for the subject is spent effectively.	
•Resources are available to enable pupils to learn effectively in all areas of the curriculum.	
•Resources are used effectively to implement the syllabi.	
IV.3 A range of adequate equipment is available	
•There is an adequate supply of subject-related equipment.	
•There is an adequate supply of ICT equipment.	
•There is a library as a multi-media centre in place with adequate range of relevant books and ICT materials.	
IV.4 A range of European dimension resources is used	
•There is a range of appropriate resources available and easily accessible.	
•European, multicultural and national resources are used appropriately and integrated into the teaching.	
VI Assessment and achievements	
VI.1 Teachers follow the school policy on evaluation and assessment.	
•Teachers continually evaluate pupils progress (formatively and summatively).	
•A range of different assessment strategies is used to provide a broad picture of pupils' capabilities, included skills, values and attitudes.	
VI.2 Assessment methods are transparent	
•Records of pupils progress are maintained.	
•Pupils' results are analysed.	
•Pupils' attainments are communicated to their parents.	
VI.3 Pupils increasingly develop the ability to assess their own work	
•Pupils' self-assessment skills are developed by using a range of different strategies.	

VII. Support (LS, SWALS, SEN, Rattrapage)	
VII.1 The formal regulations on support are respected	
<ul style="list-style-type: none"> • There are harmonised procedures in place to identify pupils with different learning needs. • Support and guidance is in place to address the different learning needs of pupils. • IEPs (Individual Educational Plans) are compiled, reviewed and updated. • Given support is monitored. • The coordinators' tasks and responsibilities are clear. 	
VII.2 Resources for support are in place	
<ul style="list-style-type: none"> • Support materials are available (ICT, national materials) and easy to access. • Time allocation of support is transparent and flexible. 	

VIII. Quality assurance and development	
VIII.1 There is a structure for quality assurance and development	
•There is cyclic procedure for self-evaluation.	
•There is a policy on evaluation and assessment of pupil progress.	
VIII.2 In the school development plan the school has described its vision and its areas of improvement	
•The school has clearly stated its' aims and objectives.	
•The school has short and long term planning to accomplish improvements.	
•The school development plan is compiled in consultation with the different stakeholders of the school.	
•The school has a policy on ICT.	
•The in-service training plan is part of the school development plan.	
VIII.3 The financial policy and priorities are related to the overall aims and objectives and to the areas of improvement in the school development plan.	
•Budget is indicated for activities in the annual school development plan.	

Anexo 36: Grelha da entrevista com os coordenadores

INTERVIEW COORDINATORS

I. Management and Organisation	
I.1 The school management ensures teachers are up-to date with current pedagogical developments both in terms of subject content and methodology.	
<ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of 	
<ul style="list-style-type: none"> - follow-up and planning of in-service training 	
<ul style="list-style-type: none"> - the implementation of the outcomes of in-service training 	
<ul style="list-style-type: none"> - personal development plans 	
<ul style="list-style-type: none"> - portfolios, etc. 	
I.2 The school management enables and encourages cooperation and coordination within and between sections, subjects and cycles	
<ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of teachers exchanging professional experiences and expertise between levels, sections, schools, etc. 	
I.3 The school has clear policy for transition from nursery to primary and from primary to secondary	
<ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of procedures for transition of information from nursery to primary and from primary to secondary (meetings, visits, projects, etc). 	
I.4 Coordinators have an organisational and pedagogical role	
<ul style="list-style-type: none"> • There are job descriptions for the role of coordinator. 	
<ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of meetings, projects, etc. 	
I.5 The school management ensures an effective use of teaching time	
<ul style="list-style-type: none"> • Timetabling ensures an equitable distribution of subject time through the week/half term. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Measures are taken to make best use of teaching time. 	

<ul style="list-style-type: none"> •There is a homework policy. 	
II. School Ethos and Climate	
II.1 A European Context is established in order to foster mutual understanding and respect for diversity in a multicultural setting	
<ul style="list-style-type: none"> •The European dimension is integrated in subject curricula, teachers planning and lessons. 	
<ul style="list-style-type: none"> •A rich provision of European language courses and high standards in them is ensured. 	
<ul style="list-style-type: none"> •Teachers plan and work together across language sections in all subjects and particularly in European hours, languages and the humanities subjects. 	
<ul style="list-style-type: none"> •Pupils work together across language sections. 	
II.2 Pupils' cultural identity is confirmed	
<ul style="list-style-type: none"> •Provision for mother-tongue language teaching by native speakers at all levels for all pupils whose mother tongue is an EU language is ensured. 	
<ul style="list-style-type: none"> •There is evidence of celebration of national festivals and reference to national current affairs. 	
II.4 The social climate reflects the aims of the school, to encourage successful learning and to foster tolerance and mutual respect	
<ul style="list-style-type: none"> •There is evidence of 	
<ul style="list-style-type: none"> - mutually respectful relations between members of the school community, in particular across language sections 	
<ul style="list-style-type: none"> - knowledge of and respect for the school rules, established corporately and clearly communicated to all 	
<ul style="list-style-type: none"> - consistent and rapid response to conflicts, particularly to bullying and to discrimination of any kind, by pupils or teachers 	
<ul style="list-style-type: none"> - communal events which bring together pupils and teachers (and parents) from different language sections 	

- positive encouragement of good behaviour and consistent response to inappropriate behaviour.	
•Pupils have access to, and use, facilities for personal support and where necessary, complaints.	
•Education advisers effectively monitor behaviour and attendance; they liaise regularly with classroom teachers on both pastoral and academic matters.	
III. Curriculum and Planning	
III.1 The school management ensures that the planning of the curriculum is regularly reviewed and revised	
•There are long term and short term planning, based on the curriculum.	
III.2 There is continuity and progression from year to year	
•There is evidence of transfer of planning.	
III.3 The planning within and across the sections is harmonised	
•The school planning guidelines and templates are used	
III.4 Individual needs of pupils are respected	
•Differentiation is taken into account in planning.	
IV. Resources	
IV.3 A range of adequate equipment is available	
•There is an adequate supply of subject-related equipment.	
•There is an adequate supply of ICT equipment.	
•There is a library as a multi-media centre in place with adequate range of relevant books and ICT materials.	
IV.4 A range of European dimension resources is used	
•There is a range of appropriate resources available and easily accessible.	

VI Assessment and achievements	
VI.1 Teachers follow the school policy on evaluation and assessment.	
<ul style="list-style-type: none"> • Teachers continually evaluate pupils progress (formatively and summatively). • A range of different assessment strategies is used to provide a broad picture of pupils' capabilities, included skills, values and attitudes. 	
VI.2 Assessment methods are transparent	
<ul style="list-style-type: none"> • Records of pupils progress are maintained. • Pupils' results are analysed. • Pupils' attainments are communicated to their parents. 	
VI.3 Pupils increasingly develop the ability to assess their own work	
<ul style="list-style-type: none"> • Pupils' self-assessment skills are developed by using a range of different strategies. 	
VII. Support (LS, SWALS, SEN, Rattrapage)	
VII.1 The formal regulations on support are respected	
<ul style="list-style-type: none"> • There are harmonised procedures in place to identify pupils with different learning needs. • Support and guidance is in place to address the different learning needs of pupils. • IEPs (Individual Educational Plans) are compiled, reviewed and updated. • Given support is monitored. • The coordinators' tasks and responsibilities are clear. 	
VII.2 Resources for support are in place	
<ul style="list-style-type: none"> • Support materials are available (ICT, national materials) and easy to access. • Time allocation of support is transparent and flexible. 	
VIII. Quality assurance and development	

<p>VIII.2 In the school development plan the school has described its vision and its areas of improvement</p>	
<ul style="list-style-type: none"> •The school has short and long term planning to accomplish improvements. 	
<ul style="list-style-type: none"> •The school development plan is compiled in consultation with the different stakeholders of the school. 	
<ul style="list-style-type: none"> •The school has a policy on ICT. 	

Anexo 37: Grelha da entrevista com os pais

INTERVIEW PARENTS

I. Management and Organisation	
I.3 The school has clear policy for transition from nursery to primary and from primary to secondary	
<ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of procedures for transition of information from nursery to primary and from primary to secondary (meetings, visits, projects, etc). 	
I.5 The school management ensures an effective use of teaching time	
<ul style="list-style-type: none"> • There is a homework policy. 	
II. School Ethos and Climate	
II.1 A European Context is established in order to foster mutual understanding and respect for diversity in a multicultural setting	
<ul style="list-style-type: none"> • Pupils work together across language sections. 	
II.2 Pupils' cultural identity is confirmed	
<ul style="list-style-type: none"> • Provision for mother-tongue language teaching by native speakers at all levels for all pupils whose mother tongue is an EU language is ensured. 	
<ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of celebration of national festivals and reference to national current affairs. 	
II.4 The social climate reflects the aims of the school, to encourage successful learning and to foster tolerance and mutual respect	
<ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of <ul style="list-style-type: none"> - mutually respectful relations between members of the school community, in particular across language sections - knowledge of and respect for the school rules, established corporately and clearly communicated to all 	

<p>- consistent and rapid response to conflicts, particularly to bullying and to discrimination of any kind, by pupils or teachers</p>	
<p>- communal events which bring together pupils and teachers (and parents) from different language sections</p>	
<p>- positive encouragement of good behaviour and consistent response to inappropriate behaviour.</p>	
<p>•Pupils have access to, and use, facilities for personal support and where necessary, complaints.</p>	
<p>•Education advisers effectively monitor behaviour and attendance; they liaise regularly with classroom teachers on both pastoral and academic matters.</p>	
<p>IV. Resources</p>	
<p>IV.3 A range of adequate equipment is available</p>	
<p>•There is an adequate supply of ICT equipment.</p>	
<p>•There is a library as a multi-media centre in place with adequate range of relevant books and ICT materials.</p>	

IV.4 A range of European dimension resources is used	
<ul style="list-style-type: none"> • There is a range of appropriate resources available and easily accessible. 	
VI Assessment and achievements	
VI.2 Assessment methods are transparent	
<ul style="list-style-type: none"> • Pupils' attainments are communicated to their parents. 	
VII. Support (LS, SWALS, SEN, Rattrapage)	
VII.1 The formal regulations on support are respected	
<ul style="list-style-type: none"> • Support and guidance is in place to address the different learning needs of pupils. 	
<ul style="list-style-type: none"> • IEPs (Individual Educational Plans) are compiled, reviewed and updated. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Given support is monitored. 	
VIII. Quality assurance and development	
VIII.2 In the school development plan the school has described its vision and its areas of improvement	
<ul style="list-style-type: none"> • The school development plan is compiled in consultation with the different stakeholders of the school. 	

Anexo 38: Grelha da entrevista com os estudantes

INTERVIEW STUDENTS

I. Management and Organisation	
I.3 The school has clear policy for transition from nursery to primary and from primary to secondary	
<ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of procedures for transition of information from nursery to primary and from primary to secondary (meetings, visits, projects, etc). 	
I.5 The school management ensures an effective use of teaching time	
<ul style="list-style-type: none"> • There is a homework policy. 	
II. School Ethos and Climate	
II.1 A European Context is established in order to foster mutual understanding and respect for diversity in a multicultural setting	
<ul style="list-style-type: none"> • Pupils work together across language sections. 	
II.2 Pupils' cultural identity is confirmed	
<ul style="list-style-type: none"> • Provision for mother-tongue language teaching by native speakers at all levels for all pupils whose mother tongue is an EU language is ensured. 	
<ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of celebration of national festivals and reference to national current affairs. 	
II.4 The social climate reflects the aims of the school, to encourage successful learning and to foster tolerance and mutual respect	
<ul style="list-style-type: none"> • There is evidence of <ul style="list-style-type: none"> - mutually respectful relations between members of the school community, in particular across language sections - knowledge of and respect for the school rules, established corporately and clearly communicated to all 	

- consistent and rapid response to conflicts, particularly to bullying and to discrimination of any kind, by pupils or teachers	
- communal events which bring together pupils and teachers (and parents) from different language sections	
- positive encouragement of good behaviour and consistent response to inappropriate behaviour.	
•Pupils have access to, and use, facilities for personal support and where necessary, complaints.	
•Education advisers effectively monitor behaviour and attendance; they liaise regularly with classroom teachers on both pastoral and academic matters.	
III. Curriculum and Planning	
III.4 Individual needs of pupils are respected	
•Differentiation is taken into account in planning.	

IV. Resources	
IV.3 A range of adequate equipment is available	
<ul style="list-style-type: none"> • There is an adequate supply of ICT equipment. • There is a library as a multi-media centre in place with adequate range of relevant books and ICT materials. 	
IV.4 A range of European dimension resources is used	
<ul style="list-style-type: none"> • There is a range of appropriate resources available and easily accessible. 	
V. Teaching and Learning	
V.2 Teachers employ a variety of teaching and learning methods appropriately used to the content to be taught	
<ul style="list-style-type: none"> • Teachers communicate the aims, objectives and competences to be accomplished. • The teaching where possible encourages awareness of broadened context outside the classroom or the particular lesson. • Teachers enable pupils to cooperate with one another. • Teachers involve all pupils actively. • Teachers integrate ICT during lessons. 	
V.3 Teachers motivate pupils to be active learners	
<ul style="list-style-type: none"> • Pupils have positive attitude to learning. • Pupils are encouraged to reflect on how to improve their own learning. • Pupils are increasingly responsible for aspects of their own learning. • Teachers create an environment in which pupils can learn independently and collaboratively and support each others' learning. • Pupils use ICT. 	

V.4 Teachers respect pupils' individual needs	
<ul style="list-style-type: none"> •Differentiation is taken into account in lessons. 	
VI Assessment and achievements	
VI.1 Teachers follow the school policy on evaluation and assessment.	
<ul style="list-style-type: none"> •Teachers continually evaluate pupils progress (formatively and summatively). •A range of different assessment strategies is used to provide a broad picture of pupils' capabilities, included skills, values and attitudes. 	
VI.2 Assessment methods are transparent	
<ul style="list-style-type: none"> •Records of pupils progress are maintained. •Pupils' results are analysed. •Pupils' attainments are communicated to their parents. 	
VI.3 Pupils increasingly develop the ability to assess their own work	
<ul style="list-style-type: none"> •Pupils' self-assessment skills are developed by using a range of different strategies. 	

VII. Support (LS, SWALS, SEN, Rattrapage)	
VII.1 The formal regulations on support are respected	
•Support and guidance is in place to address the different learning needs of pupils.	
•IEPs (Individual Educational Plans) are compiled, reviewed and updated.	
•Given support is monitored.	