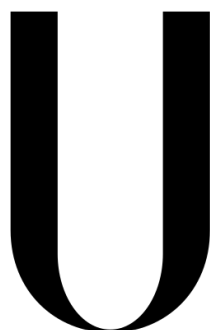


UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**Observando o Novo Modelo de Avaliação do Terceiro Ciclo de Avaliação
Externa das Escolas – *O que mudou?***

Carla Patrícia Silva Braz

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de especialidade em Organização e Gestão da Educação e da Formação

Relatório de Estágio Orientado pela Professora Doutora

Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa

2022

À Olívia.

AGRADECIMENTOS

A materialização deste relatório de estágio envolveu o apoio indispensável de várias pessoas, às quais quero muito agradecer:

Em primeiro lugar, toda a minha gratidão à Professora Doutora Estela Costa, orientadora deste meu trabalho académico, pelo apoio, pela motivação, pelo Norte que me deu ao longo deste processo e, sobretudo, por ter confiado na minha capacidade de trabalho.

À Inspeção-Geral da Educação e Ciência, na pessoa do Senhor Inspetor-Geral Dr. Luís Capela, pela oportunidade em realizar o estágio curricular neste organismo.

Aos meus coordenadores de estágio, Dra. Maria Leonor Duarte e Doutor Helder Guerreiro. Desde o primeiro ao último dia, foram incansáveis. Obrigada pela disponibilidade, pela confiança, pelos reparos pertinentes e pela partilha de experiências que sempre me encantaram.

A todas as pessoas que foram fulcrais para a recolha de evidências sobre o problema estudado – Professor Doutor Pedro Rodrigues, Professora Doutora Isabel Fialho e senhores inspetores Rosa Micaelo e José Eduardo Moreira, o meu obrigada.

À minha colega e parceira de estágio, Leonor Couceiro, pelo apoio, todas as sugestões e, acima de tudo, pela amizade.

Devo igualmente agradecer à *gente mais linda da minha vida* – mãe, mana, avó Helena e avô João – por permitirem que viva estes bonitos momentos académicos e por me apoiarem na construção de um futuro risonho. Aos restantes, Tiago, Catarina e Jéssica, que foram o meu pilar durante este período, obrigada.

RESUMO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Educação e Formação, com especialidade em Organização e Gestão da Educação e da Formação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O relatório consiste na caracterização organizacional e funcional da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, na realização de uma investigação descritiva e interpretativa, sustentada em inquérito por entrevista e por questionário e na pesquisa arquivística, o qual se inscreve no quadro da política de avaliação externa das escolas e, particularmente, do seu terceiro ciclo. O relatório encerra com a apresentação das atividades desenvolvidas no estágio. Dos resultados, destaca-se o ressurgir da ‘Autoavaliação’ como domínio autónomo nuclear do processo de avaliação, a par da introdução da Observação da Prática Educativa e Letiva, bem como o alargamento da avaliação das escolas ao setor privado, e a introdução na equipa de avaliação de mais um perito externo. Por fim, ficou evidente um enfoque dos avaliadores nas questões da inclusão e do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, em detrimento dos aspetos relativos à inovação, não obstante esta estar contemplada no nível excelente, que engloba os termos *resultados notáveis* e *práticas inovadoras*.

Palavras-chave: Avaliação Externa das Escolas, Inovação, Políticas Públicas, IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência).

ABSTRACT

This internship report was developed in the context of the Master's degree in Education and Training, with a specialty in Organization and Management of Education and Training, at the Institute of Education of the University of Lisbon. The report consists of the organizational and functional characterization of the Portuguese Inspectorate of Education and Science, a descriptive and interpretive research, supported by interview and questionnaire surveys and by archival research, which is part of the policy of external evaluation of schools and, particularly, of its third cycle. The report closes with a presentation of the activities developed during the internship. Of the results, we highlight the resurgence of 'Self-evaluation' as a core autonomous domain of the evaluation process, along with the introduction of the Observation of Teaching and Educational Practice, as well as the extension of school evaluation to the private sector, and the introduction in the evaluation teams of one more external expert. Finally, the evaluators' focus on inclusion and the profile of students when they leave mandatory schooling ("*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*") was evident, to the detriment of aspects related to innovation, despite this being included at the excellent level, which encompasses the terms *outstanding results* and *innovative practices*.

Keywords: School's External Evaluation, Innovation, Public Policy, IGEC (Portuguese Inspectorate of Education and Science)

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
Índice de Anexos	3
Índice de Figuras	3
Índice de Quadros	3
Lista de Siglas e Acrónimos	5
INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 – Caracterização da Organização	10
1.1. História da Inspeção Escolar em Portugal.....	10
1.2. Missão e Atribuições	12
1.3. Objetivos e Estratégias	13
1.4. Intervenções e Atividades Desenvolvidas.....	14
1.5. Organização Interna	18
1.6. Instrumentos de Gestão	20
CAPÍTULO 2 – Projeto de Investigação	22
2.1. O Problema e o Campo de Estudo.....	22
2.2. A Problemática	26
2.3. Orientação Metodológica	33
2.3.1. Eixos de Análise	33
2.3.2. Metodologia.....	35
2.4. Apresentação dos Resultados	40
2.5. Linhas Conclusivas.....	83
CAPÍTULO 3 - Atividades	87
3.1. As Atividades na Quadratura Pandémica	87

3.2. Descrição das Atividades	87
3.3. Tabela Síntese das Atividades Desenvolvidas	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	120

Índice de Anexos

- Anexo 1** – Escala de Avaliação do Segundo Ciclo de Avaliação Externa de Escolas (AEE)
- Anexo 2** – Escala de Avaliação do Terceiro Ciclo de AEE
- Anexo 3** – Análise dos Relatórios Individuais de AEE com foco na *flexibilidade, autonomia e inovação* das escolas
- Anexo 4** – Guião de Entrevista: Membros do Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas (GTAEE) – aos Entrevistados A e B
- Anexo 5** – Transcrição da Entrevista: Entrevistado A
- Anexo 6** – Transcrição da Entrevista: Entrevistado B
- Anexo 7** – Guião de Entrevista: Avaliadores – aos Entrevistados C e D
- Anexo 8** – Guião de Entrevista: Avaliador e Membro do GT do terceiro ciclo de AEE – ao Entrevistado E
- Anexo 9** – Resposta ao Questionário: Entrevistado C
- Anexo 10** – Resposta ao Questionário: Entrevistado D
- Anexo 11** – Resposta ao Questionário: Entrevistado E
- Anexo 12** – Parecer da *Comissão de Ética*.

Índice de Figuras

- Figura 1** – Organograma da IGEC 18

Índice de Quadros

- Quadro 1** – Mapa de Pessoal 2021, IGEC 19
- Quadro 2** – Estudos realizados no IE-UL sobre a atividade da IGEC 24
- Quadro 3** – Eixos de Investigação 34
- Quadro 4** – Instrumentos de Recolha de Dados Utilizados 38
- Quadro 5** – Quadro de Referência do segundo ciclo de AEE (2011 – 2017) 44
- Quadro 6** – Número de Agrupamentos/Escolas avaliados (segundo ciclo de AEE) 45

Quadro 7 – Quadro de Referência do terceiro ciclo de AEE (2018 – ...)	51
Quadro 8 – Número de Agrupamentos/Escolas avaliados (terceiro ciclo de AEE)	54
Quadro 9 – Análise Comparativa: Segundo e Terceiro ciclos de AEE	54
Quadro 10 – Número total de menções por termo (<i>flexibilidade, autonomia e inovação</i>) nos relatórios de AEE, do terceiro ciclo de AEE	70
Quadro 11 – Análise SWOT	78

Lista de Siglas e Acrónimos

- AE** – Agrupamentos de Escola
- AEE** – Avaliação Externa das Escolas
- ATE** – Apoio Tutorial Específico
- CFAE** – Centros de Formação de Associação de Escolas
- CRP** – Constituição da República Portuguesa
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DAC** – Domínio de Autonomia Curricular
- DGE** – Direção-Geral da Educação
- DGEEC** – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- EB** – Ensino Básico
- EMAF** – Equipa Multidisciplinar de Auditoria e Controlo Financeiro
- EMEE** – Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário
- EMP** – Equipa Multidisciplinar de Provedoria
- EMC** – Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro
- EMESC** - Equipa Multidisciplinar do Ensino Superior e Ciência
- EMN** - Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Norte
- EMS** – Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul
- GT/ GTAEE** – Grupo de Trabalho/ Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas
- IE** – Instituto de Educação
- IGE** – Inspeção-Geral da Educação
- IGEC** – Inspeção-Geral da Educação e Ciência
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- MAIA** – *Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*
- MCTES** – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
- ME** – Ministério da Educação
- MEC** – Ministério da Educação e Ciência
- NPM** – *New Public Management* (Nova Gestão Pública)
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OPEL** – Observação da Prática Educativa e Letiva
- PAFC** – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PIPI – Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

QUAR – *Quadro de Avaliação e Responsabilização*

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

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

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

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, na área de especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e tem como finalidade a conclusão do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre.

O estágio foi realizado na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), um serviço central da administração direta do Estado dotado de autonomia administrativa (Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro), competente pela certificação da “qualidade, equidade e justiça da área da Educação” ([IGEC](#), 2020).

Pretende-se com o estágio uma aproximação à concretização dos objetivos delineados para o Mestrado frequentado:

Diagnosticar necessidades e problemas que requerem uma intervenção educativa, com base em processos teórica e empiricamente sustentados;

Gerir organizações educativas ou organizações com serviços educativos e de formação, quer no setor público, quer no setor privado ou em organizações privadas de utilidade pública ou filantrópicas;

Coordenar, conceber, planear, acompanhar e avaliar projetos, programas, dispositivos e recursos educativos;

Planear, gerir, desenvolver e avaliar ações de formação;

Supervisionar, coordenar e participar em equipas multidisciplinares, em diálogo com outros profissionais;

Desenvolver ações de consultoria no âmbito de iniciativas de educação e formação, através de estudos, relatórios e pareceres;

Propor medidas de inovação no âmbito da educação e da formação.

(Website [IE-ULisboa](#))

As reconfigurações no modo de operacionalização da Administração Pública, que datam ao século XX, impactaram as mais diversas áreas da sociedade e, não obstante, a esfera educacional. De entre várias outras mudanças, afirma-se a transferência de funções do Estado para os níveis intermédios e locais – nomeadamente, na prática da Avaliação Externa das Escolas

(AEE) -, e, do mesmo modo, a gradual entrega de autonomia aos estabelecimentos educativos, que lhes possibilitou gerir até 25% da carga horária semanal, inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade, sendo a Autonomia e a Flexibilidade Curricular palco para a manifestação de processos e práticas inovadoras. Tudo isto com o desígnio de as crianças e alunos alcançarem melhores resultados escolares, debelando, assim, as taxas de insucesso escolar de Portugal.

No âmbito destas experiências, propus-me a desenvolver uma investigação intitulada de “*Observando o novo modelo de avaliação do terceiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas – O que mudou?*” visando identificar as continuidades e ruturas no modelo de avaliação externa e compreender de que modo o terceiro ciclo da AEE capta as novas dinâmicas de inovação pedagógica, de flexibilidade e de autonomia das escolas, no quadro dos novos modos de reconfiguração da ação do Estado.

O presente relatório está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, procedo à caracterização da Organização - que integra um resumo da história da IGEC; a sua missão, atribuições e objetivos; as intervenções e atividades desenvolvidas; a sua organização interna; e os instrumentos de gestão utilizados. O segundo Capítulo consiste no Projeto de Investigação, sendo composto pelo problema e campo de estudo em que se insere a investigação; o enquadramento teórico que a sustenta; as opções metodológicas tomadas; a divulgação dos resultados (estruturados de forma a dar resposta a cada eixo de investigação) e as conclusões. O terceiro capítulo é dedicado às atividades - onde são numeradas e descritas as atividades desenvolvidas no decurso do estágio e durante a redação do presente trabalho académico.

Por fim, seguem-se as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO 1

Inspeção-Geral da Educação e Ciência

CAPÍTULO 1 – Caracterização da Organização

1.1. História da Inspeção Escolar em Portugal

Em Portugal, a inspeção escolar, “sendo anterior à própria institucionalização do ensino” (*website IGEC*, 2020), foi criada no ano de 1771, tendo a historicidade – a conjuntura política, social, económica e cultural dos três momentos históricos mais marcantes: a Monarquia, a Primeira República e o Estado Novo e o pós-25 de abril de 1974 - alterado o modo de organização da atividade inspetiva e os respetivos organismos responsáveis por esta ação.

1.1.1. MONARQUIA

Durante o reinado de D. José I, iniciaram-se as primeiras inspeções executadas pela Real Mesa Censória, por demanda do ministro Marquês de Pombal. Tinham como propósitos centrais “conhecer o estado do ensino das escolas menores e iniciar a construção do sistema educativo nacional” (*website IGEC*, 2020), do mesmo modo que, até então, se desenvolvia em vários outros países da Europa, reflexo dos “novos ideais políticos, culturais e pedagógicos emergentes no decurso do século XVIII” (*website IGEC*, 2020).

Com vista à melhoria da situação educativa em Portugal e possibilitando a todos o acesso à instrução, surgiu o *Plano Regulador* (Lei de 6 de novembro de 1772), que abarcava medidas capazes de fomentar um ensino estatal e laico, tal como ambicionava o ministro Sebastião José de Carvalho e Melo – medidas essas que iam desde a instituição do ensino público e a criação de escolas, até à definição de métodos e matérias, entre outras.

Desde então, ocorreram várias alterações na atividade de inspeção das escolas. Em 1787, a ação passou para a esfera da Real Mesa da Comissão Central sobre o Exame e Censura dos Livros e, *a posteriori*, para a jurisdição de vários organismos ligados à educação. No fim da Monarquia, cabia à Direção Geral da Instrução Pública a inspeção dos estabelecimentos de ensino primário e secundário e à Direção Geral do Comércio e da Indústria a inspeção dos ensinos técnico e profissional.

1.1.2. PRIMEIRA REPÚBLICA E ESTADO NOVO

Após a queda da Monarquia e com a Implantação da República, surgiu, em 1913, na sequência da publicação da Lei n.º 12, o Ministério da Instrução Pública, com responsabilidades sobre os serviços de inspeção de escolas e de instrução, à exceção dos estabelecimentos de educação profissionais dependentes dos Ministérios da Guerra e da Marinha. Cabia à Direção Geral da Instrução Primária a responsabilidade de inspeção do ensino primário e a um Conselho de Inspeção e à Direção Geral do Ensino Secundário as inspeções dos liceus.

Em 1933, e durante o regime salazarista, no seguimento de uma reestruturação nos domínios pedagógico e inspetivo, os ensinos primário e secundário integraram-se nas correspondentes Direções Gerais, ficando a Inspeção Geral do Ensino Particular incumbida da tarefa de inspeção do ensino privado.

1.1.3. DO PÓS-25 DE ABRIL DE 1974 À ATUALIDADE

A massificação escolar, decorrente da democratização do ensino que se verificou no pós-Revolução de abril de 1974, exigiu uma reorganização e definição das estruturas centrais do Ministério da Educação, denotando a importância da constituição de Serviços Centrais com funções específicas e distintas. Sobretudo, “era necessário separar as funções executivas das funções de controlo, até então no âmbito das direções gerais de ensino” (*website IGEC*, 2020). Neste sentido, em 1979, com o Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de dezembro, foi criada a Inspeção-Geral de Ensino, à qual competia a prática do controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do subsistema de ensino obrigatório. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de agosto, embora o organismo mantivesse essas funções, passou a designar-se de Inspeção-Geral da Educação e, após dois anos, alargou a sua ação a estabelecimentos de ensino portugueses sediados no estrangeiro.

Em 2011, no seguimento da fusão do Ministério da Educação (ME) e do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, também os seus dois órgãos inspetivos se fundiram, resultando na atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência, doravante designada de IGEC.

Na atualidade, e desde 2015, os dois Ministérios voltaram a desagregar-se e a *Ciência e o Ensino Superior* voltaram para a tutela do novo e atual Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino

Superior (MCTES) (Decreto-Lei n.º 251-A/2015, de 17 de dezembro). Contudo, a IGEC mantém a dupla tutela.

1.2. Missão e Atribuições

À IGEC compete:

“assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do Ministério da Educação e Ciência [MEC] [...] ou sujeitos à tutela do respetivo membro do Governo, bem como o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, da educação escolar, compreendendo os ensinos básico, secundário e superior e integrando as modalidades especiais de educação, da educação extraescolar, da ciência e tecnologia e dos órgãos, serviços e organismos do MEC [...]” (Decreto-Lei n.º 125/11, de 29 de dezembro).

Assim, cabe à IGEC certificar a “qualidade, equidade e justiça da área da Educação” (IGEC, 2020).

Enquanto serviço central da administração direta do Estado dotado de autonomia administrativa (Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro), a IGEC tem como atribuições (Decreto-Lei n.º 125/2011):

a) Apreciar a conformidade legal e regulamentar dos atos dos órgãos, serviços e organismos do MEC ou sujeitos à tutela do membro do Governo e avaliar o seu desempenho e gestão, através da realização de ações de inspeção e de auditoria, que podem conduzir a propostas de medidas correctivas quer na gestão quer no seu funcionamento;

b) Auditar os sistemas e procedimentos de controlo interno dos órgãos, serviços e organismos da área de atuação do MEC ou sujeitos à tutela do membro do Governo, no quadro das responsabilidades cometidas ao sistema de controlo interno da administração financeira do Estado, visando, nomeadamente, o controlo da aplicação dos dinheiros públicos;

c) Contribuir para a qualidade do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, designadamente através de ações de controlo, acompanhamento e avaliação, propondo medidas que visem a melhoria do sistema educativo e participando no processo de avaliação das escolas de ensino básico e secundário e das atividades com ele relacionadas;

d) Zelar pela equidade nos sistemas educativo, científico e tecnológico, salvaguardando os interesses legítimos de todos os que o integram e dos respetivos utentes, nomeadamente registando e tratando queixas e reclamações;

e) Conceber, planear e executar ações de inspeção e auditoria aos estabelecimentos de ensino superior, no respeito pela respetiva autonomia, aos serviços de ação social e aos órgãos, serviços e organismos tutelados pelo MEC em matéria de organização e de gestão administrativa, financeira e patrimonial, nomeadamente quando beneficiários de financiamentos nacionais ou europeus atribuídos pelo MEC;

f) Avaliar a qualidade dos sistemas de informação de gestão, incluindo os indicadores de desempenho;

g) Assegurar o serviço jurídico-contencioso decorrente dos processos contraordenacionais, em articulação com a SG, bem como a ação disciplinar e os procedimentos de contraordenação, previstos na lei.

Para o alcance da missão e cumprimento das atribuições que lhe estão outorgadas, os trabalhadores da IGEC devem seguir um conjunto de normas apresentadas no documento intitulado [Código de Conduta](#) (IGEC, 2020b), cuja finalidade primordial é “promover uma cultura institucional e uma conduta profissional eticamente consonantes com a dignidade e o prestígio” (p.1) da entidade, assegurando, deste modo, “a qualidade, a isenção, o rigor e a credibilidade do serviço público” (ibid.) prestado. Importa salientar os valores que norteiam a atividade desta Inspeção-Geral: o Rigor; a Honestidade; a Cooperação e a Intercooperação; a Responsabilidade Social e Ambiental; e a Transparência.

1.3. Objetivos e Estratégias

Para o ano de 2021, a IGEC estabeleceu os seguintes objetivos estratégicos no seu Plano de Atividades:

OE 1. Assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos das áreas governativas da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e da Educação;

OE 2. Desenvolver a eficiência e as boas práticas na gestão de recursos;

OE 3. Garantir os padrões de qualidade do serviço prestado.

(IGEC, 2020c, p.13)

Para a sua concretização, a IGEC propõe:

1. Reforçar a regulação do sistema educativo e científico;
2. Promover a sustentabilidade financeira e a otimização de recursos;
3. Promover a qualificação, motivação e satisfação dos trabalhadores;
4. Promover a participação dos trabalhadores na gestão do serviço;
5. Adotar medidas decorrentes da adaptação ao atual contexto de pandemia;
6. Melhorar os serviços prestados aos clientes da IGEC;
7. Promover a qualidade no serviço.

(ibid.)

1.4. Intervenções e Atividades Desenvolvidas

Atualmente, e na sequência do artigo primeiro do Decreto-Lei n.º 249/11, de 29 de dezembro, o Plano de Atividades 2020 da IGEC compreende dois tipos de intervenções: as **intervenções planeadas**, ou sistemáticas, que são previamente delineadas, decorrem das prioridades estabelecidas e objetivam a “promoção de níveis mais elevados na qualidade das aprendizagens, nos modelos e nos processos de gestão” (IGEC, 2019); e as **intervenções não planeadas**, ou pontuais, que resultam de situações particulares dos estabelecimentos escolares e de exposições ou reclamações apresentadas e que requerem a intervenção do organismo.

Pertence aos vários atores da IGEC envolvidos nas intervenções cumprir os aspetos procedimentais e de atuação indicados no [Regulamento do Procedimento de Inspeção da IGEC](#).

1.4.1. INTERVENÇÕES PLANEADAS

No âmbito das intervenções planeadas, ou sistemáticas, existem quatro programas:

Programa I - Acompanhamento

Tem em vista realizar um acompanhamento contínuo aos estabelecimentos de educação e ensino - da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – que possibilite obter uma visão holística das práticas, tendo em vista a melhoria das aprendizagens e dos resultados das crianças e dos alunos.

Em 2020, o programa de Acompanhamento materializa-se numa única atividade que se denomina *Perfil dos Alunos – Acompanhamento do Trabalho das Escolas*, cujo objetivo central é

“[...] promover uma escola inclusiva capaz de, no âmbito da sua autonomia e da flexibilidade curricular, disponibilizar aprendizagens de qualidade para todos, proporcionando, assim, também a todos, um percurso escolar de sucesso” (IGEC, 2019, p.30). Esta atividade é desenvolvida com enfoque em diversas áreas de incidência, concretamente: *Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva; Gestão do Currículo e Qualidade na Educação Pré-Escolar; Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências; Gestão do Currículo: Ensino do Inglês no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico; Desenvolvimento da Oralidade e da Escrita; e Apoio Tutorial Específico.*

Programa II - Controlo

Visa averiguar a conformidade legal do funcionamento das organizações escolares e identificar os fatores que condicionam a sua eficácia e eficiência, levando em conta os meios disponíveis e os serviços prestados.

Enquanto produto das atividades de Controlo, são elaborados relatórios globais que abarcam informações relevantes sobre o sistema educativo e recomendações à tutela com medidas adequadas de regulação.

Programa III - Auditoria

Tem como propósito analisar o funcionamento dos estabelecimentos auditados em diferentes dimensões focadas na gestão e no funcionamento interno das organizações e que seguem o quadro legal aplicável e as respetivas obrigações.

Ainda, no seguimento das auditorias, são formuladas “recomendações que, além de poderem contribuir para a melhoria dos resultados da atividade desenvolvida, permitem suprir eventuais fragilidades, irregularidades ou ilegalidades detetadas” (idem, p.52).

Programa IV - Avaliação

Está inscrito no quadro “da avaliação organizacional e pretende se assumir como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas” (idem, p.60). Deste programa fazem parte duas atividades: a Avaliação Externa das Escolas (AEE) e a Avaliação Externa dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, definiu a obrigatoriedade de as escolas procederem à autoavaliação (Artigo

6.º) e, em simultâneo, instituiu as orientações para a avaliação externa (Artigo 8.º). Entre 2006 e 2011, ocorreu o primeiro ciclo de AEE; entre 2011 e 2017, o segundo; e o terceiro está em curso, iniciado no ano letivo 2018/2019.

A atividade de Avaliação Externa dos CFAE surge da necessidade de melhorar a qualidade do ensino e da procura por melhores resultados no sistema educativo, apostando, assim, na avaliação do desenvolvimento profissional dos docentes.

1.4.2. INTERVENÇÕES NÃO PLANEADAS

O Programa V: “Provedoria, Ação Disciplinar e Contencioso Administrativo” (idem, p.64) integra um conjunto de cinco atividades.

Programa V – Provedoria, Ação Disciplinar e Contencioso Administrativo:

Atividade V.I - Provedoria

Objetiva prevenir e, mormente, extinguir os problemas ou conflitos que surgem em meio escolar ou nos serviços do ME e do MCTES, através do atendimento, análise e resposta a quaisquer situações deste foro.

Atividade V.II - Ação disciplinar

Partindo de um procedimento disciplinar, a atividade Ação Disciplinar procura compreender os factos que destabilizam o funcionamento do sistema educativo, na tentativa de repor a sua normalidade.

Atividade V.III - Contencioso Administrativo

Compete à IGEC “a representação da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e Educação junto das várias instâncias judiciais administrativas em ações decorrentes da prossecução da sua missão” (idem, p.67).

Programa VI – Atividade Internacional

O sexto programa da IGEC denomina-se de *Atividade Internacional* e permite a identificação daquelas que são as tendências e prioridades da Europa e do mundo no campo da educação, pela cooperação em projetos internacionais. O Plano de Atividades 2020, da IGEC, identifica as seguintes atividades do programa *Atividade Internacional*:

Atividade VI.I – Conferência Internacional Permanente das Inspeções-Gerais Nacionais de Educação (SICI)

Atualmente, com um total de 35 membros, a SICI, enquanto “organização complexa e proativa, detentora de mais conhecimento, com forte ligação a instituições do ensino superior e à OCDE” (ibid., p.71), atua “como um fórum de interação de experiências no que concerne aos sistemas inspetivos e às questões, em termos mais abrangentes, sobre a educação na Europa” (ibid.).

Atividade VI.II – Escolas Europeias

A IGEC é a representante de “Portugal nas estruturas de gestão e inspeção das Escolas Europeias” (IGEC, 2019, p.72) (Decreto n.º 1/97, de 3 de janeiro).

Atividade VI.III – Escolas Portuguesas no Estrangeiro

Consiste em intervenções inspetivas, de auditoria e de avaliação dos vários organismos que fazem parte do ME e do MCTES, objetivando a melhoria do funcionamento dos estabelecimentos, quer a nível da organizacional, da gestão, como do ensino e da aprendizagem.

Atividade VI.IV – Cooperação com as Inspeções da Educação dos Países Lusófonos

Atividade que se prende com a comunicação, a informação e a cooperação pela IGEC “nas áreas da qualificação e do reforço das competências dos inspetores das Inspeções da Educação dos Países Lusófonos, através [de] estágios e ações de formação, bem como da divulgação de documentação informativa e formativa” (ibid., p.75).

Atividade VI.V – Projetos Internacionais

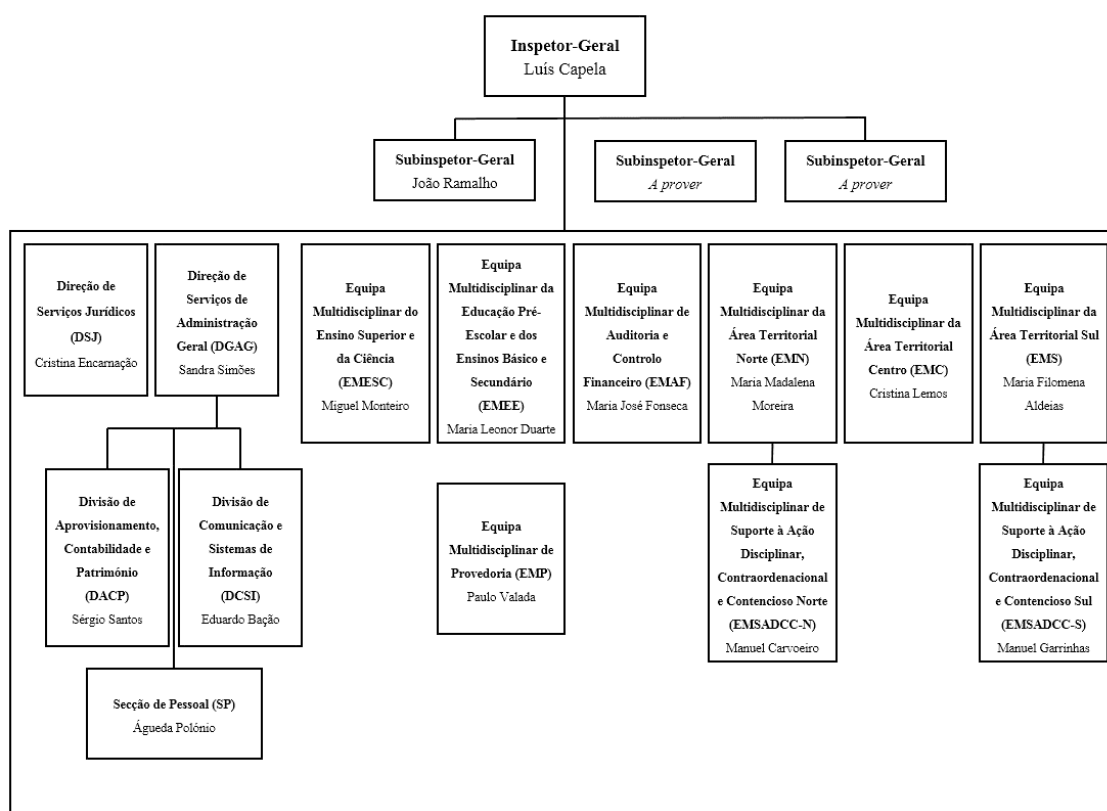
Esta atividade inclui “projetos de cooperação institucional e de formação de quadros, bem como de reuniões e projetos de organizações internacionais” (ibid.).

1.5. Organização Interna

1.5.1. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Com a evolução do sistema educativo e com a necessidade de tipificação das intervenções, a IGEC “dispõe de uma estrutura hierarquizada” (*website IGEC*, 2020) (Figura 1: Organograma) dirigida por um Inspetor-Geral e por três Subinspetores-Gerais, sendo que, de momento, apenas um se encontra em funções.

Figura 1 – Organograma da IGEC



Na sua estrutura e para o exercício da sua missão, a IGEC integra duas unidades orgânicas nucleares (a Direção de Serviços Jurídicos e a Direção de Serviços de Administração Geral) e duas unidades orgânicas flexíveis (a Divisão de Aprovisionamento, Contabilidade e Património e a Divisão de Comunicação e Sistemas de Informação). A organização é composta por uma estrutura matricial da qual fazem parte nove equipas multidisciplinares:

1. Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE);
2. Equipa Multidisciplinar do Ensino Superior e Ciência (EMESC);

3. Equipa Multidisciplinar de Auditoria e Controlo Financeiro (EMAF);
4. Equipa Multidisciplinar de Provedoria (EMP);
5. Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Norte (EMN);
6. Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro (EMC);
7. Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul (EMS);
8. Equipa Multidisciplinar de Suporte à Ação Disciplinar, Contraordenacional e Contencioso – Norte;
9. Equipa Multidisciplinar de Suporte à Ação Disciplinar, Contraordenacional e Contencioso – Sul.

1.5.2. RECURSOS HUMANOS

Segundo o [Mapa de Pessoal 2021](#) (IGEC, 2020a), a IGEC conta com um total de 285 trabalhadores, distribuídos por onze categorias (Quadro 1).

Quadro 1 – Mapa de Pessoal 2021, IGEC

Mapa Resumo dos Postos de Trabalho por Cargo/Carreira/Categoria	
Cargo/ Carreira/ Categoria	N.º de Postos de Trabalho
Inspetor-Geral	1
Subinspetor-Geral	3
Diretor de Serviços	2
Chefe de Divisão	2
Especial de Inspeção	208 ¹
Técnico Superior	26
Especialista de Informática	2
Técnico de Informática	3
Coordenador Técnico	1
Assistente Técnico	33
Assistente Operacional	4
TOTAL	285

¹ 7 dos 208 inspetores desempenham funções de Chefe de Equipa Multidisciplinar (conforme referido no Mapa de Pessoal).

1.6. Instrumentos de Gestão

São os seguintes os instrumentos de gestão da IGEC:

1. O *Quadro de Avaliação e Responsabilização* (QUAR): onde são apresentados “os objetivos estratégicos, os indicadores de desempenho, as metas e os meios disponíveis para as alcançar. Pretende-se acompanhar a concretização dos objetivos, medir os resultados e proceder à avaliação final do desempenho da IGEC no que respeita à eficiência, à qualidade e à eficácia” (*website IGEC*, 2020);
2. O *Relatório de Atividades*: onde é considerado o seu grau de realização e de execução dos programas (e das respetivas atividades) e a sua avaliação; a síntese do Balanço Social; entre outros pontos;
3. E o *Plano de Atividades*: documento onde é definida a estratégia, onde são planeadas as ações da organização e listados os recursos, quer humanos como materiais, necessários para a sua concretização.

CAPÍTULO 2

Projeto de Investigação

CAPÍTULO 2 – Projeto de Investigação

O presente capítulo subdivide-se em quatro pontos. No primeiro, apresentar-se-á o problema e o campo de estudo em que se insere a investigação, mais concretamente: o mote da pesquisa, as motivações que justificam a sua escolha e a sua relevância na área de especialização do mestrado. O segundo ponto diz respeito à problemática, inscrita no quadro dos novos moldes da ação do Estado, no âmbito da avaliação das escolas. O terceiro ponto do capítulo refere-se à orientação metodológica, onde se exporá os eixos de análise e os respetivos objetivos e as técnicas de recolha e de análise de dados empregues. O ponto quatro corresponde à apresentação dos resultados e será estruturado de forma a dar resposta a cada eixo. Os tópicos deste ponto centram-se: na comparação dos modelos do segundo e terceiro ciclos de Avaliação Externa das Escolas (AEE), no Grupo de Trabalho do mais recente ciclo de AEE, incluindo os pressupostos que justificam as mudanças efetuadas, e nas perceções dos avaliadores sobre o terceiro ciclo avaliação. Por fim, no ponto cinco, apresentar-se-ão os principais resultados e as conclusões do estudo realizado.

2.1. O Problema e o Campo de Estudo

O tema que norteia o meu estudo prende-se com a existência atual de políticas públicas educativas de promoção do sucesso escolar e da entrega, gradual, de autonomia aos estabelecimentos educativos cujo desígnio é:

“conseguirem aperfeiçoar a «qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos», assim como a serem capazes de reduzir o «abandono, absentismo e indisciplina dos alunos» e promoverem a «transição da escola para a vida», assumindo a escola um papel de «agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere»” (Despacho Normativo n.º 20/2012, Art.º 3).

Evidencio, em concreto, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) que surgiu no ano letivo 2017/2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), bem como o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) (Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio), que consistiu na implementação, em seis Agrupamentos de Escolas (AE), durante três anos, de novos modos de organização pedagógica, estimulando o “desenvolvimento da autonomia [...], na medida em

que os incentivou a tomar decisões contextualizadas, por via do apelo dos atores escolares de introduzirem mudanças em diferentes planos” (Costa & Almeida, 2019, p.2), nomeadamente “ao nível dos processos educativos, [...] da gestão e desenvolvimento curricular, da pedagogia e em termos organizativos” (ibid.).

Os objetivos primordiais do PAFC e do PPIP são diminuir as taxas de retenção e de abandono escolar. Em particular, eliminar as reprovações e diminuir o número de alunos a abandonar de forma precoce a escola – estas que são preocupações do Estado e dos responsáveis pelas políticas educativas em Portugal.

No âmbito destas experiências, marcadas pela autonomia e pela flexibilidade curricular, as escolas do território nacional passaram a poder gerir até 25% da carga horária semanal, podendo ainda ultrapassar tal percentagem através da implementação de planos de inovação (Portaria n.º 181/2019, de 3 de junho).

O Instituto de Educação da Universidade Lisboa (IE-ULisboa) fez a avaliação externa do Projeto-Piloto (Costa & Almeida, 2019), tendo produzido várias recomendações, a diferentes atores e organismos, onde se inclui as seguintes recomendações à IGEC:

1. Envolver a IGEC nas dinâmicas de inovação pedagógica, através do acompanhamento dos processos desenvolvidos nas escolas, adaptando a atividade inspetiva e avaliativa à inovação das escolas;
2. Formar os inspetores para atuarem em contextos inovadores, de maior flexibilidade e mais autónomos.

Atribuindo a devida importância ao problema a que aqui me refiro (e conjugando com a minha preocupação de enveredar por um tema de investigação que fosse do meu interesse e que nutrisse, sempre, a curiosidade e a vontade aprender mais sobre a temática), a investigação foca-se na evolução dos processos de AEE no quadro dos novos modos da ação do Estado e, em particular, no âmbito das mais recentes políticas curriculares de autonomia e de flexibilidade das escolas.

Helena Peralta (CNE, 2015) salienta ser impossível “mudar as práticas sem as conhecer” (p.14). É neste seguimento que esta investigação pretendeu dar um contributo para a reflexão sobre o desenvolvimento da avaliação externa das escolas. A mesma encontra-se na linha de trabalho

desenvolvido sobre a IGEC por várias mestrandas-estagiárias do IE-UL que realizaram o estágio curricular na IGEC.

Acerca dos estudos realizados sobre a IGEC no IE-UL

Diferentes pesquisas realizadas no IE-UL têm-se centrado nos papéis, funções e atividades da IGEC (e dos seus membros inspetores), bem como na reconfiguração da ação deste órgão inspetivo (Tomé, 2009; Santos, 2010; Pinto, 2010; Lopes, 2010; Rebordão, 2010; Lemos, 2012).

De seguida, apresento um exercício de análise de estudos realizados pelas mestrandas-estagiárias, no IE-UL, que abordam a ação da IGEC. (Quadro 2).

Quadro 2 – Estudos realizados no IE-UL sobre a atividade da IGEC

Autor (ano)	Estudo
Rocha (2012)	Que Ruturas e Que Continuidades do Antigo para o Atual Modelo de Avaliação Externa das Escolas
Saraiva (2014)	A Inspeção-Geral da Educação e Ciência enquanto espaço de confluência de conhecimento
Gonçalves (2014)	As representações das equipas de avaliação externa da IGEC na dimensão relativa à autoavaliação das escolas
Tempera (2015)	Planos de Melhoria, Aprendizagem Organizacional e Regulação da Educação – Uma análise dos planos de melhoria das escolas da Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo (2012/2013)
Correia (2016)	Um olhar sobre o perfil profissional do inspetor de educação e a atividade de acompanhamento da IGEC aos jardins de infância da rede privada – IPSS
Reis (2017)	As lógicas de ação da atividade de acompanhamento da ação educativa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência
Ribeiro (2018)	A reconfiguração da ação da inspeção da educação: o caso da atividade de tutoria
Ortet (2019)	A ação de acompanhamento da IGEC num contexto de Escola TEIP

Rocha (2012) procurou identificar as mudanças ocorridas do primeiro ciclo de AEE (2006-2011) para o segundo (2011-2017). Para além de dar a conhecer o trabalho realizado pela IGEC, as conclusões do trabalho contribuem para um melhor conhecimento da atividade de avaliação externa.

Saraiva (2014) objetivou estudar os atores que intervêm na conceção do segundo ciclo de AEE, centrando-se no conhecimento (e na sua circulação) que, mormente, provém de organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

(OCDE), e de membros dos dois Grupos de Trabalho (GT) (académicos, investigadores, membros da inspeção).

Gonçalves (2014) estudou a caracterização dos processos de autoavaliação da antiga Área Territorial de Lisboa e Vale do Tejo, realizada pelas equipas de AEE, e procurou compreender os referenciais de autoavaliação que subjazem aos relatórios de AEE, tendo identificado a falta de formação dos professores no domínio da autoavaliação. Assim, o estudo permite refletir sobre ‘potenciais soluções’ que incitem à criação de culturas de avaliação nos estabelecimentos educativos.

Tempera (2015) procurou “identificar e analisar as ações contempladas nos planos de melhoria elaborados pelas escolas avaliadas no ano letivo 2012/2013, da Área Territorial de Inspeção (ATI) de Lisboa e Vale do Tejo” (p.51). As conclusões do estudo apresentam as principais áreas assinaladas pelas escolas. Ademais, a autora concluiu que “numa organização onde o ambiente de trabalho é amistoso e os circuitos de comunicação são eficazes, os erros são detetados e corrigidos” (ibid., p.60); ao contrário, caso o clima seja “instável”, onde a “comunicação [é] pouco aberta, [haja] evitamento de conflitos, de confrontações interpessoais e de situações de vulnerabilidade e embaraço” (ibidem, p.60), os erros tornam-se incorrigíveis. Para além de se ter acedido às áreas privilegiadas pelas escolas, a investigação de Tempera (2015) possibilita a análise e a tomada de decisão, considerando o estado atual das organizações, e visando, sobretudo, a sua melhoria.

Correia (2016) estudou a atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada. Entre as várias conclusões, a autora sintetizou as sete dimensões analisadas (Planeamento da ação educativa; Organização do ambiente educativo; Construção e desenvolvimento do currículo; Apoio integrado e especializado; Avaliação dos processos e dos resultados; Intervenção do educador; e Dinâmica do estabelecimento educativo) (pp. 103-104) e os seus respetivos aspetos a melhorar.

Os resultados do estudo de Reis (2017) evidenciaram que as lógicas de capacitação, de prestação de contas e de compromisso derivam, fundamentalmente, de um modo de regulação pós-burocrático e das suas normas de governança.

Ribeiro (2018) estudou a atividade de acompanhamento ao Apoio Tutorial Específico (ATE) e, em concreto, o trabalho desenvolvido pelos inspetores nessas intervenções. Entre outros

resultados, a autora conclui que a atividade de ATE é ilustrativa do modelo de regulação pós-burocrático, concorrendo para a autonomia e avaliação das escolas.

Ortet (2019) focou-se nos novos modos de hibridez na ação do Estado na atividade Acompanhamento da Ação Educativa, em contexto de uma escola do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), e sinalizou que o Estado tem vindo a assumir diferentes formas de intervenção, no quadro da construção das políticas educativas e dos modos de regulação.

Em todos os trabalhos acima identificados, procedeu-se à triangulação de várias fontes de informação, tendo resultado a produção de conhecimento contextualizado acerca dos temas explorados.

2.2. A Problemática

Novos modos de reconfiguração da ação do Estado

No decurso da segunda metade do século XX, os modos de operacionalização da Administração Pública eram marcados pelos seus procedimentos excessivamente burocráticos e por tarefas bastante complexas, o que se traduzia em ineficácia e ineficiência (Tavares, 2019). Os serviços prestados revelavam-se lentos, os procedimentos pesados e as respostas a várias matérias eram, muitas vezes, inócuas, repercutindo-se em experiências negativas para o cidadão com o Estado.

Foi na sequência desta instabilidade que, a partir dos anos oitenta, vários países ocidentais testemunharam “um conjunto de transformações ao nível das suas estruturas e práticas” (Saraiva, 2014, p.93), um processo vulgarmente designado de *reestruturação do Estado* (Afonso, s.d.) que, integralmente, derivou:

1. do fenómeno da globalização económica e se espelhou na “redução da capacidade dos Estados nacionais para definirem autonomamente as suas opções de política, minando a sua legitimidade e credibilidade” (p.95);
2. do descrédito do Estado Providência e das suas respetivas responsabilidades e atribuições estatais, exorbitantemente burocráticas, dispendiosas e infrutíferas, consequência do intervencionismo estatal durante os «Trinta Anos Gloriosos» (1945-1975);
3. da rutura do “*status quo* keynesiano” que, até então, garantia, através da intervenção direta do Estado na economia, “o pleno emprego com crescimento económico contínuo, na tradição do *New Deal* de Roosevelt” (ibidem, p.96) e que levou a “retrocessos no

estado de bem-estar social, taxas de desemprego elevadas, redução da confiança nas instituições e nos políticos, invasão da liberdade individual pelo estado” (Bilhim, 2017, p.10);

4. e da crescente desagregação das sociedades, que fizeram sobressair as suas limitações e a sua ingovernabilidade.

Ora, todos estes fatores aliados ainda à “crença de que a abordagem do setor privado é superior à que tradicionalmente é adotada no setor público” (Whitty & Power, 2002, p.17) favoreceram o surgimento do debate político em torno dos modos de ação do Estado e, por conseguinte, a criação de uma panóplia de medidas políticas e legislativas que contaminaram a administração pública (Barroso, 2005).

“temos assistido a um processo de substituição da ideia de um Estado onisciente, capaz de impor uma ordem legítima global, por uma conceção mais complexa de ação pública, em que se compreende a existência de limites no papel do Estado sobre a pluralidade dos atores e lugares de decisão, bem como sobre a diversidade das modalidades de intervenção [...]” (Pires, 2009, p.2).

As instituições públicas foram estimuladas a “operar mais como as do sector privado” (Whitty & Power, 2002, p.17), numa abordagem denominada de *new public management* (NPM).

Esta forma de «reinventar a governação» (Kettl, 2000, 2002, cit. Bilhim, 2017) trabalhou no sentido de: dar melhores respostas aos cidadãos; aumentar a produtividade e a eficiência do setor público; sanar as ‘patologias burocráticas’; fortalecer o compromisso entre o Estado e a sociedade, melhorando os serviços públicos; descentralizar o poder de decisão, aproximando-o ao cidadão; melhorar a administração pública; e responsabilizar os órgãos políticos pelos seus comprometimentos (Bilhim, 2017).

Todavia, apesar da tentativa de desertar as formas de laboração mais tradicionais, Tavares (2019) cita a ideia de Weber, de que “mais do que destacar a racionalidade no modo de operar da administração pública, [...] [a] atividade da burocracia [é] [...] indispensável ao funcionamento dos Estados” (p.18) sendo, ainda hoje, apanágio da ação estatal (Pires, 2009).

Impacto da reestruturação do Estado na educação

“O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo” (Lessard, Brassard & Lusignan, 2002, p.35, in Barroso, 2005, p.732).

Do mesmo modo que se veio a verificar nos demais setores, também a esfera educativa foi afetada pelo declínio do “envolvimento direto do Estado na provisão do serviço público de educação” (Afonso, 2009, p.156), já que “a administração da educação em Portugal reflete a lógica centralista e hiper-regulamentadora de toda a administração estatal” (Afonso, 2009, p.159).

Os ‘novos’ desafios colocados ao Estado transformaram o seu papel até então firmado, agora, adotando a postura de “parceiro entre vários outros parceiros” (Simões, 2007 cit Rocha, 2012, p.79), ampliando a competitividade.

Em Portugal, lentamente, foram sendo observadas “variadas manifestações destas tendências” (Carvalho, 2015, p.325) pela entrega gradual de autonomia às escolas, pelo reforço da avaliação e da prestação de contas, pela variedade da oferta escolar e pela “contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços” (ibidem). Não obstante, é fulcral recordar que “nem sempre [estas manifestações] surgiram associadas a intenções e a justificações da mesma natureza e com a mesma orientação” (ibidem):

“[...] tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à ‘ineficiência’ do Estado (*new public management*), como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projetos neoliberais e neoconservadores, com o fim de ‘libertar a sociedade civil’ do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas)” (Barroso, 2005, p.476 cit Carvalho, 2015, p.326).

Na Europa, o NPM aplicado à educação tornou-se também moda, ainda que se denotasse diferenças de país para país. Barroso (2005), no seu estudo intitulado de *Changes in regulation modes and social production of inequalities in educational systems: a European comparison*

(ou *Reguleducnetwork*), desenvolvido na Bélgica, França, Hungria, Portugal e Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), sintetizou as “principais convergências detetadas e que vão no sentido da construção de um modelo pós-burocrático de regulação” (p.737) e que resultam na adoção dos novos modos de gestão da educação, nomeadamente: pelo reforço da autonomia das escolas; no equilíbrio entre a centralização e a descentralização; no aumento da avaliação externa; na diversificação da oferta escolar; e na promoção da “livre escolha” da escola.

Impacto da reestruturação do Estado na Inspeção

A descrença no princípio da intervenção estatal na gestão dos serviços públicos, em particular na educação, favoreceu o “regresso do pensamento liberal tradicional” (Afonso, 2009, p.156). Desmantelou-se o “Estado Educador” e enfatizou-se o conceito *hidden hand*, introduzido por Adam Smith. Foi a partir deste momento que se atribuiu ao Estado o papel de órgão regulador e avaliador por intermédio de “[...] mecanismos de controlo centrados em resultados (auditorias, avaliações, *standards*, certificações)” (Carvalho, 2015, p.325).

E qual o organismo estatal, em Portugal, que reforçou tais funções? Pois bem, na sequência do movimento de descentralização do poder - agora “mais horizontal e circular” (Commaille, 2004 cit Afonso, 2009a, p.17) -, enquanto “serviço central da administração direta do Estado dotado de autonomia administrativa” (DR n.º 15/2012, de 27 de janeiro, art.º 1), a Inspeção-Geral da Educação (IGE, atual IGEC) foi um dos serviços a quem foram atribuídas tais funções.

Na década de setenta, as funções conferidas à Inspeção enfatizavam processos burocráticos e rígidos, através de regulamentos e normas, que se consubstanciavam na prática do controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar (Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de dezembro).

A partir dos anos oitenta, emergiram novos instrumentos de intervenção para que se fizesse face às ‘novas’ instâncias impostas pelo sistema educativo (Pacheco et al., 2020). As funções de inspeção mudaram da uma lógica de controlo, no desígnio de se verificar o cumprimento das normas, das leis e das diretrizes do governo pelos estabelecimentos de ensino, para uma lógica de monitorização, de pilotagem e de preocupação com os resultados (Afonso & Costa, 2011), através da criação de programas de auditoria e de avaliação externa.

A prestação de contas, que é resultado do trabalho da IGEC, tem produzido informação acerca dos aspetos tangíveis das organizações educativas e é “indispensável em relação à qualidade da escola” (Afonso & Costa, 2011, p.162), possibilitando captar os pontos fortes e as áreas de melhoria e sinalizar recomendações para que se alcance a eficácia e a eficiência organizacional (Clímaco, 2002, p.37 cit Rocha, 2012).

A Avaliação Externa das Escolas

Do processo de descentralização resultou a transferência de mais autonomia para os estabelecimentos escolares e, de acordo com Rocha (2012), “quanto mais for autónoma a escola, mais sujeita à avaliação naturalmente ela está” (p.82).

A avaliação é uma prática social que pressupõe a “formulação de um juízo de valor, com vista à atribuição de um mérito e conseqüente tomada de decisão” (Pacheco et al., 2020, p.15). Segundo Fernandes (2010), esta transdisciplina contribui para a caracterização, compreensão, divulgação e facilita a resolução de “uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas” (p.15).

Não sendo a atividade de avaliação externa desenvolvida pela IGEC exceção, também dela o propósito é

“apoiar a tomada de decisões; servir a prestação pública de contas; melhorar práticas e procedimentos; compreender problemas de natureza social, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social”.

(Fernandes, 2013, p.12)

Entre outras formas de conhecer o valor da educação, a avaliação externa tem ganho exponencial importância nas últimas décadas, em particular, após o processo de transferência de competências do Estado para os agentes locais (Teles, 2021).

Segundo Afonso e Costa (2011), a AEE é um instrumento que combina “normativos nacionais, de aplicação obrigatória, com incentivos à diversidade e à auto-organização das escolas, apresentados como o melhor caminho para conseguir a melhoria da escola e garantir a qualidade do serviço público de educação” (p.165). As suas funções primordiais derivam da emergência da *accountability* e do *improvement* (Afonso & Costa, 2011; Quintas e Vitorino, 2013; Pacheco,

2020), termos originários dos modos de regulação da educação ‘pós-burocráticos’ (Afonso & Costa, 2011).

Desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, denominada de Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), foi publicada a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que “aprova o sistema de educação e do ensino não superior” e marca como obrigatório o processo de autoavaliação pelas escolas (artigo 6.º) e, em paralelo, cede as orientações para a avaliação externa (artigo 8.º).

Os objetos de avaliação da AEE são a “conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (art. 8.º da lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro).

Neste âmbito, foram, até então, cumpridos integralmente dois ciclos de avaliação externa (2006-2011; 2011-2017), sob responsabilidade da IGEC. Atualmente, e desde 2018, está em curso o terceiro ciclo de AEE, cujos objetivos são:

“Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos;

Identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas;

Aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas;

Promover uma cultura de participação da comunidade educativa;

Contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;

Produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas.”

(IGEC, 2019a, 2019b)

A AEE assume-se um “processo rigoroso de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos [...] [que] configuram um conceito de avaliação [...] próxima de uma perspetiva holística” (Pacheco et al, 2020, p.15) que almeja a “promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação mais qualificada de apoio à tomada de decisão” (*website IGEC*, 01/03). As intervenções no

âmbito da avaliação externa materializam-se em relatórios globais e individuais que integram *conhecimento explícito e conhecimento tácito* (Afonso & Costa, 2011).

Inovação e mudanças em contexto organizacional

A procura pela melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos tem se espelhado no crescimento de processos transformadores e diferenciadores nas escolas (Pacheco et al, 2020) através da concessão de maior grau de autonomia e flexibilidade às mesmas. Esta entrega confere às escolas o poder de

“gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares-base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” (in website DGE).

Neste âmbito, as escolas passam a estar possibilitadas de gerir até 25% da carga horária semanal, sendo a Autonomia e Flexibilidade Curricular palco para a manifestação de processos e práticas inovadoras que possibilitam “margem real de diversidade na forma de ensinar e de aprender” (Guinote, 2014, p.27).

Dissemelhantemente às escalas de avaliação que acompanharam o primeiro e segundo ciclos de AEE, no terceiro ciclo, o referencial de avaliação passou a incluir “um indicador que aprecia a inovação curricular e pedagógica” (Pacheco et al, 2020, p. 144) das escolas. Logo, parece tornar-se importante a clarificação do termo *inovação*.

Pacheco et al (2020) caracteriza-o como “polissémico, não consensual” (p.144) e como um “processo multidimensional, associado às dinâmicas de mudança, de transformação, de criação, de novidade” (ib., p.144). De entre outros autores, Fullan (2007) afirma que a inovação pode acontecer nas escolas, nas salas de aula e na forma como os professores ministram as suas práticas educativas e letivas. E, segundo Pacheco et al. (2020), tal pode ocorrer “associando três elementos: i) o recurso a novos materiais e tecnologias; ii) a utilização de novas estratégias ou atividades; e iii) a transformação de crenças por parte dos intervenientes” (p.145).

É neste quadro que a

“avaliação e a prestação de contas têm [...] sido reconhecidas como mecanismos essenciais de validação das inovações encetadas, tanto a nível interno – centrado na autorregulação e na autoavaliação organizacional –, como a um nível externo – centrado na prestação de contas e no impacto no contexto em que se encontra inserida a organização” (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014; Seabra & Morgado, 2015, cit Pacheco et al, 2020, p.143).

Segundo Pacheco et al (2020), a interligação entre a “avaliação externa e a inovação não é linear e não está isenta de controvérsias” (p.153). Se por um lado se entrega, de forma gradual, mais autonomia às escolas, por outro a avaliação externa depreende uma uniformização dos modelos, sendo aberta a possibilidade de “qualquer sistema de avaliação externa produzir conformidade [ao] invés de inovação” (id.).

Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de estratégias inovadoras pelas escolas pode não ocorrer como previsto à luz do surgimento de projetos que incitem à autonomia, flexibilidade e inovação escolar, devido à existência de uma certa “obrigação” das escolas cumprirem a legislação de forma a não serem prejudicadas na avaliação externa.

Questão de Investigação

Neste contexto, a questão que suporta a investigação é a seguinte: *De que modo o terceiro ciclo de AEE permite captar as novas dinâmicas de inovação pedagógica, de flexibilidade e de autonomia das escolas, no quadro dos novos modos de reconfiguração da ação do Estado?*

2.3. Orientação Metodológica

2.3.1. Eixos de Análise

Para responder a esta questão, a pesquisa organizou-se em torno de três eixos:

- I. Caracterização do modelo do terceiro ciclo de AEE;
- II. Identificação dos membros do GT do terceiro ciclo de AEE e dos pressupostos que lhes subjazem;
- III. Descrição e interpretação das perceções dos avaliadores.

Através do Quadro 3 apresentado abaixo, podem contemplar-se, sintetizados, os objetivos e as técnicas de recolha e de análise dos dados referentes a cada eixo de investigação:

Quadro 3 – Eixos de Investigação:

Eixos de Análise	Objetivos	Análise de Dados
I - Caracterização do modelo do terceiro ciclo de AEE	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o referencial do terceiro ciclo de AEE; - Conhecer os procedimentos inerentes ao terceiro ciclo de AEE; - Identificar as continuidades face ao anterior modelo; - Identificar as ruturas face ao anterior modelo. 	Categorial
II - Identificação dos membros do GT do terceiro ciclo de AEE e dos pressupostos que lhe são subjacentes	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os membros que compõem o Grupo de Trabalho da Avaliação Externa das Escolas (GTAEE); - Identificar os atores e organismos auscultados para a realização das mudanças; - Identificar as razões que justificam as mudanças efetuadas. 	
III - Descrição e interpretação das perceções dos avaliadores sobre o terceiro ciclo de AEE	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender de que modo é captada a inovação nas escolas; - Compreender como é avaliada a flexibilidade de processos de escolas mais autónomas; - Percecionar como são entendidas as mudanças do novo ciclo. 	

Eixo I - Caracterização do modelo do terceiro ciclo de AEE

O primeiro eixo de análise – *Caracterização do modelo do terceiro ciclo de AEE* - objetivou caracterizar o novo ciclo de AEE, tendo como ponto de partida a comparação deste com o segundo ciclo de AEE, que ocorreu entre 2011 e 2017. Em particular, intenta: conhecer o referencial do terceiro ciclo de AEE e os respetivos procedimentos a este inerente; e identificar as continuidades e as ruturas face ao modelo do segundo ciclo de AEE.

Eixo II – Caracterização dos membros do GT do terceiro ciclo de AEE e dos pressupostos que lhe são subjacentes

O objeto do segundo eixo pretende conhecer o processo de *Construção do modelo para o terceiro ciclo de AEE*, os propósitos que lhe subjazem e o grupo que o concebeu. Os objetivos deste eixo passaram, assim, por: conhecer os membros do GTAEE; identificar os atores e organismos auscultados para a realização das mudanças; e as razões que justificam as mesmas.

Eixo III - Descrição e interpretação das percepções dos avaliadores sobre o terceiro ciclo de AEE

Por fim, o terceiro eixo de análise – *Descrição e interpretação das percepções dos avaliadores* – visou descrever o que é considerado como uma mais-valia no novo ciclo; perceber como são entendidas as mudanças; compreender de que modo é captada a inovação nas escolas; e como é avaliada a flexibilidade de processos de escolas mais autónomas.

2.3.2. Metodologia

Metodologicamente, considerando as intenções de investigação *a priori* mencionadas, a pesquisa realizada é de natureza descritiva, qualitativa e interpretativa, uma vez que visa a descrição e a análise de determinados fenómenos sociais, atribuindo, deste modo, “mais atenção ao significado destes fenómenos do que à sua frequência” (Deslauries, 1997, p. 294 cit. Guerra, 2006, p.11).

Para a recolha dos dados, foram utilizadas técnicas de recolha de dados diretas (ou interativas) e indiretas (ou não-interativas) (Aires, 2015), nomeadamente: a entrevista e a pesquisa documental e arquivística.

Entrevista

A entrevista semidiretiva, ou semiestruturada, é, segundo Amado (2014), “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p.207).

Através desta, pode aceder-se a “emoções, necessidades inconstantes, influências interpessoais” (ibid.) que possibilitam ao entrevistador conhecer o sentido que os atores atribuem aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados.

No âmbito da presente investigação, foram realizadas cinco entrevistas: uma à distância (*online*, por ZOOM), uma presencial e três por meio de questionário. Todas se nortearam por um guião previamente desenhado “onde se definiu e registou, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretendeu obter, embora na interação se [...] [desse] grande liberdade de resposta ao entrevistado” (ibid., p.208); em concreto, o entrevistador é conhecedor dos vários assuntos sobre os quais necessita de obter reações por parte do entrevistado, porém, a ordem e o modo como os aborda é por si decidida (Ghiglione & Matalon, 1992), sendo a interação entre ambos os sujeitos decisiva e influenciadora do curso da entrevista (Aires, 2015).

Como afirma Amado (2014), “a entrevista [...] não se improvisa; pelo contrário, ela exige um elevado esforço de preparação” (p. 213).

A escolha dos sujeitos a entrevistar é um passo fundamental que se deve considerar precocemente, durante a fase de desenho da investigação. Deve realizar-se a entrevista a sujeitos privilegiados (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 71 cit Amado, 2014) que, pela sua experiência de vida, estatuto, envolvimento ou proximidade ao problema que se investiga, possibilitem “aprender o máximo” (Merriam, 2002, p.12 cit. Amado, 2014, p. 214). Neste seguimento, a seleção dos entrevistados teve como critério o seu envolvimento na reconfiguração do terceiro ciclo de AEE, assim como na avaliação de escolas através deste mais recente referencial de avaliação - esta que é uma *amostragem opiniática*, dado que os sujeitos foram selecionados “em função de um critério estratégico pessoal” (Aires, 2015, p. 22), especificamente, porque “possuem um conhecimento mais profundo do problema a estudar” (ibidem, p. 23). Assim, quanto à sua função, as entrevistas são de *diagnóstico-caracterização* (Amado, 2014), uma vez que se almejam ‘pistas’ para a caracterização do processo em estudo.

No total, foram entrevistados: dois membros do GTAEE e três avaliadores, sendo um deles, também, membro do GTAEE, respetivamente e doravante designados por Entrevistados A, B, C, D e E.

Os Guiões de Entrevista (Anexo 4) a realizar junto dos membros do GTAEE (Entrevistados A e B), na qualidade de instrumento que permite “gerir questões e relações” (ibidem, p. 214), estruturaram-se em seis blocos temáticos:

1. Legitimação da entrevista;
2. O modelo de AEE nos primeiro e segundo ciclos;
3. Construção do terceiro ciclo de AEE;
4. Perceção da articulação com as políticas atuais;
5. Resultado do processo de AEE;
6. Finalização da entrevista.

Já os Guiões de Entrevista/Questionários (Anexos 7 e 10) a realizar aos avaliadores (Entrevistados C, D e E) foram desenhados com o objetivo de “aprofundar o conhecimento sobre a AEE, com incidência no mais recente ciclo de avaliação iniciado em 2018. Concretamente, [...] perceber o modo como são entendidas as alterações efetuadas do segundo para o terceiro ciclo; compreender de que modo é captada a inovação nas escolas; e entender como é avaliada a flexibilidade de processos de escolas, cada vez mais, autónomas” (Anexos 7 e 10). Estruturalmente, os blocos que compuseram este Guião foram:

1. Perceção da articulação com as políticas atuais;
2. Resultados do processo de AEE.

Para o entrevistado com dupla função (Entrevistado E) – avaliador e membro do GTAEE – foi aplicado o Guião de Entrevista para Avaliadores, todavia, incluindo algumas perguntas exploratórias do processo de edificação do referencial para o terceiro ciclo, que competiu ao GTAEE.

A posteriori, foi realizada a transcrição das entrevistas (A e B) considerando os princípios da *fidelidade* (Amado, 2016, p. 2019), o *respeito* e a *ética*, através do uso adequado de “vírgulas, pontos, reticências, exclamações...” (ibid.), o que pressupõe a “escuta sensível” (Crusoé et al., 2008; Crusoé, 2009; Silva, 2006 cit Amado, 2014, p. 219), o que permitiu, assim, retratar o mais fielmente possível aquilo que foi proferido pelos entrevistados.

Pesquisa documental e arquivística

A pesquisa documental e arquivística, enquanto fonte de dados brutos para o investigador, “implica um conjunto de transformações, operações e verificações [...] com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação” (Calado & Ferreira, 2005, p.3).

Através desta técnica indireta de recolha de informações, priorizam-se “documentos oficiais (internos e externos) [uma vez que] proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, formas de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa, etc” (Aires, 2015, p. 42). Destes documentos serão extraídos registos, documentos internos e outros documentos institucionais da IGEC – nomeadamente, relatórios de avaliação dos segundo e terceiro ciclos de AEE; relatórios de atividades e de autoavaliação da organização; planos de atividades; legislação; entre outros que se mostrem medulares para a resposta à questão de investigação.

A análise documental e arquivística foi utilizada segundo duas perspetivas: complementar informações obtidas por meio de outras técnicas de recolha de dados e como técnica de pesquisa central.

O Quadro 4 apresentado de seguida resume os diferentes instrumentos de recolha de dados utilizados no presente estudo e o seu propósito.

Quadro 4 – Instrumentos de Recolha de Dados Utilizados

Instrumentos de Recolha de Dados	Qt.	Entrevistados/Inquiridos
Entrevista Semidirigida	2	- Membro do GT do terceiro ciclo de AEE A; - Membro do GT do terceiro ciclo de AEE B.
Entrevista por Questionário	3	- Avaliador C; - Avaliador D; - Avaliador E e Membro do GT do terceiro ciclo de AEE.
Pesquisa Documental e Arquivística	-	-

Análise dos Dados Recolhidos

O tratamento do conteúdo das entrevistas e dos dados presentes nos vários documentos foi alvo de uma análise categorial, *i.e.*, uma “análise temática, que constitui sempre a primeira fase da análise de conteúdo e geralmente descritiva” (Guerra, 2006, p. 63).

Foram delineadas as seguintes categorias: 1. Ruturas no modelo de avaliação externa e respetivas razões; 2. Atores e organismo auscultados; 3. Perceção dos avaliadores; 4. Inovação, Flexibilidade e Autonomia das escolas; 6. Referencial.

2.4. Apresentação dos Resultados

2.4.1. RUTURAS E CONTINUIDADES NO MODELO DE AEE

Segundo Ciclo de Avaliação Externa das Escolas

Em 2011, foi nomeado pela Ministra da Educação do XVIII Governo Constitucional, Doutora Isabel Alçada, o Grupo de Trabalho (GT) que teve a incumbência de propor um modelo para o segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) (n.º 3 do Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março).

O GT compôs-se por:

- Valdemar Castro Almeida (da IGE, coordenador);
- Ana Paula Curado (da Universidade de Lisboa);
- Cláudia Sarrico (da Universidade Técnica de Lisboa);
- Pedro Nuno Teixeira (da Universidade do Porto);
- José Maria Azevedo (da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte);
- Maria Leonor Venâncio Duarte (da IGE);
- João Nunes (da IGE);
- José João Ribeiro Azevedo (da IGE).

Confluiu profissionais das várias esferas da educação, especificamente, “quatro [...] inspetores de educação, um ex-Inspetor-Geral da Educação; um doutor em ‘Filosofia em Administração e Supervisão Educacional’; e dois investigadores / professores universitários” (Carvalho & Costa, 2017, p.690). Prevalentemente, o GT abarcou atores provenientes da IGE, o que se traduziu num movimento de “internalização dos assuntos” (ibid.) quando comparado ao GT do primeiro ciclo de AEE.

Ao GT foi delegado “reapreciar os referenciais e metodologias [...]”; “elaborar [...] uma proposta de modelo a utilizar no novo ciclo”; “apresentar proposta de formação dos avaliadores para a experimentação do novo ciclo”; “acompanhar, na fase de experimentação [...], a realização das ações de avaliação externa nas escolas”; “apresentar [...] proposta de normativo que regule o «regime jurídico da avaliação externa das escolas»; e “elaborar o relatório final no qual

[devessem] [...] estar expressas e fundamentadas as opções metodológicas adotadas e as recomendações sobre a configuração do novo ciclo” (Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março).

Constituíram-se objetivos deste ciclo:

Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;

Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;

Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;

Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

(IGEC, s.d.a)

Diferentemente do procedimento de seleção das escolas que ocorreu no anterior ciclo (nos primeiros anos de carácter voluntário), no segundo ciclo de AEE, a seleção das escolas norteou-se pelos seguintes critérios:

- a) Escolas avaliadas em 2005-2006 pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (escolas com contrato de autonomia);*
- b) Escolas avaliadas pela IGE nos anos letivos 2006-2007 e 2007-2008, com prioridade para as que tiveram classificações mais baixas;*
- c) Escolas, de entre as assinaladas nas alíneas anteriores, cuja estrutura orgânica não tenha sido alterada nos últimos dois anos;*
- d) Escolas, de entre as assinaladas nas alíneas a) e b), onde não estivessem a decorrer intervenções pela Parque Escolar.*

(IGEC, 2013, 2015, 2016, 2018a, 2018b)

A preparação da AEE abrangeu, por parte das equipas de avaliação, a análise de:

1. dados estatísticos constantes do ‘Perfil de Escola’, em detalhe:

“Séries de resultados dos alunos da escola na avaliação interna, nas provas finais e nos exames nacionais dos ensinos básico e secundário; taxas de transição/retenção e de abandono; idade média dos alunos por ano de escolaridade; alunos com auxílios económicos concedidos no âmbito da Ação Social Escolar; acesso dos alunos às tecnologias

de informação e comunicação; profissões e habilitações dos pais e das mães” (IGEC, 2013, p.13).

2. questionários de satisfação aplicados a variados membros da comunidade escolar, como a alunos, pais, docentes e não docentes, tendo como propósito “conhecer os níveis de satisfação dos principais intervenientes” (IGEC, 2013, p.14) e “sinalizar áreas para uma interpelação e apreciação mais fundamentada durante a visita à escola” (ibid.);
3. bem como o documento de apresentação da escola.

Este último documento respeitante à autoavaliação da organização deveria conter o máximo de 30.000 caracteres (IGEC, s.d.b) e consistia numa síntese sobre *como a escola se vê a si mesma*. Por este ângulo, esperou-se que o documento abarcasse uma visão do contexto e do crescimento da organização escolar, bem como sinalizasse as suas prioridades e objetivos, os desafios e constrangimentos sentidos, assim como os resultados obtidos. De modo a simplificar e manter a coerência dos processos, o documento deveria contemplar “cada um dos domínios e campos de análise da avaliação externa” (ibid.) apresentados no Quadro de Referência; os resultados de outras avaliações externas e as medidas de si resultantes adotadas pela escola; e outros aspetos que a escola considerasse relevantes para um entendimento holístico da sua atividade.

Além deste, foram também solicitados outros documentos que permitissem triangular a informação vertida no documento de apresentação da escola, exatamente: o Projeto Educativo, os Planos de Estudo, o Plano Anual ou Plurianual de Atividades, o Plano de Ação Estratégica, o Regulamento Interno, o relatório de autoavaliação, bem como outros documentos considerados fulcrais para o conhecimento da organização. A análise destes, no contexto da AEE, permitiu “a ordenação, a coordenação e o controlo da ação [...] em função de sequências de produção-receção de documento” (Carvalho & Costa, 2017, p.698) e evidenciou “o que ocorreu e ocorre” (ibid.) nas escolas.

No segundo ciclo de AEE, as equipas de avaliação constituíam-se por três elementos – dois inspetores e um perito externo que, durante a visita às escolas, respeitavam uma agenda padronizada e disponível no *site* da IGEC.

Usualmente, as visitas duravam entre “três a cinco dias, podendo, por decisão do Inspetor-Geral, ser alargada” (IGEC, s.d.c) quando estivessem em causa escolas com elevados números “de unidades educativas e diversos níveis de educação e ensino [...]” (idem).

O começo das avaliações era marcado por uma sessão de apresentação “feita pela direção perante as entidades convidadas e a equipa da avaliação externa” (IGEC, 2018, p.16). Posteriormente, foi realizada a visita à escola tendo em vista, por um lado, observar *in loco* o estado de conservação e a qualidade dos espaços, dos equipamentos, a *performance* dos serviços disponibilizados pela escola e diversas situações do seu quotidiano. Por via das entrevistas em painel a onze ou doze *focus groups* organizados, auscultaram-se variadíssimos atores – o Conselho Geral, Direção, Representantes da Autarquia, Representantes dos Pais e Encarregados de Educação nos grupos e turmas [...], Alunos, Delegados de Turma e Representantes da Associação de Estudantes, Coordenadores de Departamento [...], Diretores de Turma, [...], Serviços Técnico-pedagógicos, Equipas de Autoavaliação, [...] e Assistentes Técnicos e Operacionais” (ibid., p.17), entre outros.

Quer a preparação da avaliação, quer o trabalho desenvolvido no terreno foram orientados por um referencial – Quadro de Referência -, que determinava a *qualidade* das escolas e da educação, sendo essa, diga-se, a “função primordial da AEE” (Carvalho & Costa, 2017, p.691).

O Quadro de Referência sustentou-se em várias fontes que indicam os critérios de *uma educação de qualidade*. Neste ciclo, particularmente, teve como base diversos estudos e recomendações, sobretudo da autoria da União Europeia (UE), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); também, dos princípios básicos do Sistema Educativo consignados na Constituição da República Portuguesa (CRP), na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e em legislação sobre avaliação; conclusões da IGEC acerca do anterior ciclo de avaliação; e pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) (IGEC, 2011). No que tange a este último, evidencia-se a Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, que, “sustentada na análise [...] efetuada sobre o [...] primeiro ciclo de avaliação externa” (IGE, 2012, p.71) refere que a AEE “deve servir três objetivos principais” (ibidem):

- a) *Capacitação – interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos;*
- b) *Regulação – fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema;*
- c) *Participação – fomentar a participação na escola dos seus utentes diretos (estudantes e encarregados de educação) e indiretos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções.*

De um modo geral, foi persistido e consolidado o processo iniciado em 2006 (GTAEE, 2011, p.2 cit. Carvalho & Costa, 2017).

O Quadro de Referência (Quadro 5) que orientou o segundo ciclo de AEE estabeleceu a matriz do olhar dos avaliadores e elencou os aspetos a ser alvo de análise, estruturados em três domínios de avaliação: (1) *Resultados*, (2) *Prestação do Serviço Educativo* e (3) *Liderança e Gestão* – segundo Ehren et al. (2013) citado em Pacheco et al. (2020), estes correspondem aos “*standards* que apresentam os detalhes do que se espera das escolas [...] relativamente à qualidade educacional” (p. 40).

No total, os domínios incorporaram nove campos de análise e 43 referentes (Quadro 5).

Quadro 5 – Quadro de Referência do segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas (2011-2017)

Domínios	Campos de Análise	Referentes
RESULTADOS	Resultados Académicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evolução dos resultados internos contextualizados; 2. Evolução dos resultados externos contextualizados; 3. Qualidade do sucesso; 4. Abandono e desistência.
	Resultados Sociais	<ol style="list-style-type: none"> 5. Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades; 6. Cumprimento das regras e disciplina; 7. Formas de solidariedade; 8. Impacto da escolaridade no percurso dos alunos;
	Reconhecimento da Comunidade	<ol style="list-style-type: none"> 9. Grau de satisfação da comunidade educativa; 10. Formas de valorização do sucesso dos alunos; 11. Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	Planeamento e Articulação	<ol style="list-style-type: none"> 12. Gestão articulada do currículo; 13. Contextualização do currículo e abertura ao meio; 14. Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos; 15. Coerência entre ensino e avaliação; 16. Trabalho cooperativo entre docentes.
	Práticas de Ensino	<ol style="list-style-type: none"> 17. Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos; 18. Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais; 19. Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos;

		<ul style="list-style-type: none"> 20. Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens; 21. Valorização da dimensão artística; 22. Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens; 23. Acompanhamento e supervisão da prática letiva.
	Monitorização e Avaliação do Ensino e das Aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> 24. Diversificação das formas de avaliação; 25. Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação; 26. Monitorização interna do desenvolvimento do currículo; 27. Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar; 28. Prevenção da desistência e do abandono.
LIDERANÇA E GESTÃO	Liderança	<ul style="list-style-type: none"> 29. Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola; 30. Valorização das lideranças intermédias; 31. Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras; 32. Motivação das pessoas e gestão de conflitos; 33. Mobilização dos recursos da comunidade educativa.
	Gestão	<ul style="list-style-type: none"> 34. Critérios e práticas de organização e afetação de recursos; 35. Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço; 36. Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores; 37. Promoção do desenvolvimento profissional; 38. Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.
	Autoavaliação e Melhoria	<ul style="list-style-type: none"> 39. Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria; 40. Utilização dos recursos da avaliação externa na elaboração de planos de melhoria; 41. Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação; 42. Continuidade e abrangência da autoavaliação; 43. Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.

As classificações atribuídas a cada domínio respeitaram uma Escala de Avaliação composta por cinco níveis: *Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente* (Anexo 1).

No total, entre os anos letivos 2011-2012 e 2016-2017, foram avaliadas 824 escolas, todas pertencentes à rede pública de Portugal continental (Quadro 6).

Quadro 6 – Número de Agrupamentos/Escolas avaliados (segundo ciclo de AEE)

	Fase Piloto (2011)	Ano letivo 2011-2012	Ano letivo 2012-2013	Ano letivo 2013-2014	Ano letivo 2014-2015	Ano letivo 2015-2016	Ano letivo 2016-2017	
Agrupamentos de Escolas	--	153	122	109	119	94	67	
Escolas não agrupadas	--	78	22	28	4	6	10	
Total	12	231	144	137	123	100	77	824

Os resultados das AEE realizadas consubstanciaram-se em relatórios individuais que, segundo Pacheco et al., 2020, transparecem a “*accountability pública*” (p.40).

Estruturalmente, estes relatórios de AEE contemplavam os seguintes elementos: “*i*) Introdução; *ii*) Caracterização da Escola; *iii*) Avaliação por domínio; *iv*) Pontos fortes e áreas de melhoria” (IGE, 2011, p.55). Como objetivos dos relatórios, a IGEC aponta a contribuição para a “construção ou aperfeiçoamento de planos de ação para a melhoria e desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere” (IGEC, 2018, p.17).

A versão provisória (projeto de relatório) era enviada às escolas que, no prazo de 15 dias, podiam apresentar o Contraditório, *i.e.*, um documento onde se equaciona a avaliação realizada, podendo levar à alteração da classificação, mediante a análise da equipa de avaliação.

Por fim, o Relatório, o Contraditório (este quando apresentado pela escola) e as respetivas respostas da equipa de avaliação eram divulgados no *website* da IGEC.

Em harmonia com a Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, do CNE, foi definida a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um Plano de Melhoria, onde, através do qual, a escola se comprometia a priorizar os aspetos necessários para a sua melhoria.

As escolas cujas classificações obtidas foram “mais baixas nos domínios de avaliação externa” (IGEC, 2018, p.49) foram acompanhadas no âmbito da atividade *Acompanhamento da Ação Educativa*, sendo elaborado um Programa Acompanhamento “concebido com base em ações de melhoria, consideradas pela escola como prioritárias, que são objeto de reflexão e

aprofundamento, em estreita articulação com uma equipa de inspeção” (ibid.). Por esta via, foram acompanhados 51 agrupamentos e uma escola secundária.

Terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas

Concluído o segundo ciclo de AEE, foi nomeado pelo Ministro da Educação do XXI Governo Constitucional, Tiago Brandão Rodrigues, o Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas, adiante abreviado de GTAEE, ao qual foi atribuído “analisar os referenciais e metodologias do Programa de Avaliação Externa das Escolas existente com vista a propor um modelo a utilizar” (Artigo 1.º Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro) no novo ciclo.

O GTAEE constituiu-se por:

Um representante do Ministro da Educação, que coordena;

Um representante do Secretário de Estado da Educação;

Dois representantes da Inspeção-Geral da Educação e Ciência;

Um representante da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência;

Um representante do Conselho das Escolas;

Um representante da Confederação Nacional de Educação e Formação.

E, ainda, os peritos:

Prof.ª Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho, do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora;

Prof.º Doutor Pedro Miguel Freire da Silva Rodrigues, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Prof.º Doutor José Augusto Brito Pacheco, Instituto de Educação da Universidade do Minho.

(Artigos 3.º e 4.º do Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro)

Este mais recente ciclo de avaliação teve início no ano letivo 2018/2019, após uma fase piloto que ocorreu em maio de 2018, em nove escolas, e que permitiu “olhar [...] para o referencial e procurar alguns aspetos que precisavam de ser revistos” (Entrevistado B – Anexo 6, p.186).

Os objetivos estabelecidos para o terceiro ciclo de AEE são:

Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos;

Identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas;

Aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas;

Promover uma cultura de participação da comunidade educativa;

Contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;

Produzir informação para apoiar a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas.

(IGEC, 2019b)

Considerando todo o universo de estabelecimentos e as prioridades definidas, firmaram-se os critérios de seleção das escolas a avaliar (IGEC, 2020):

- a) *Estabelecimentos públicos de educação e ensino, incluindo os do ensino artístico especializado – particularmente, as escolas que ainda não tinham sido alvo de AEE e aquelas cuja classificação foi mais baixa;*
- b) *Escolas profissionais públicas – também cujo critério são as baixas classificações anteriormente obtidas;*
- c) *Escolas profissionais privadas;*
- d) *Estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação ou de patrocínio e aqueles cuja receita seja maioritariamente proveniente de fonte pública;*
- e) *Por solicitação dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo não incluídos na alínea anterior, em função dos recursos disponíveis.*

Sobre a alínea e), apesar do ciclo só prever a integração de estabelecimentos privados “que funcionam com algumas verbas públicas” (Entrevistado B – Anexo 6, p.175), não foram ‘fechadas portas’ a outras escolas privadas. Segundo o Entrevistado B, abriu-se a possibilidade destas escolas serem avaliadas pelo modelo do terceiro ciclo de AEE caso assim o entendessem e desde que existissem “os recursos na Inspeção” (Entrevistado B – Anexo 6, p.175).

No terceiro ciclo, a preparação das atividades da avaliação externa no terreno assenta:

1. na análise de informação estatística sobre as escolas, os seus resultados escolares e os resultados sociais, disponíveis no portal *Info-Escolas*;
2. na análise documental, particularmente, o texto de *Caracterização dos estabelecimentos educativos*, redigido pelas escolas, que aborda “cada um dos domínios e campos de análise [...] (Quadro de Referência) e [...] os resultados de anteriores avaliações externas e medidas consequentes tomadas pela escola” (IGEC, s.d.b); vários outros documentos orientadores do trabalho desenvolvidos pelas escolas (“projeto educativo, plano anual ou plurianual de atividades, regulamento interno, relatório de autoavaliação, plano(s) de melhoria, bem como outros documentos estruturantes, no âmbito da autonomia organizativa, curricular e pedagógica da escola que esta considere pertinente” (IGEC, 2019c, p.2); “outros documentos relacionados com a gestão e desenvolvimento do currículo” (ibidem) que sejam solicitados pela equipa; e os relatórios de avaliação externa do ciclo antecedente;
3. na aplicação *online* e análise dos questionários de satisfação aplicados a vários *stakeholders*, entre eles: alunos, pais e Encarregados de Educação, docentes e não docentes.

As equipas de avaliação passaram a ser constituídas por dois inspetores e dois peritos externos, à exceção de escolas não agrupadas com menos de 500 alunos ou com apenas um nível de ensino, em que as equipas podem ser compostas apenas por um avaliador da IGEC e um perito externo.

Segundo o Entrevistado E, “a equipa será sempre coordenada por um inspetor, que será também o relator” (Anexo 11, p.205).

Por norma, a visita a cada escola dura entre três a cinco dias, consoante a dimensão da mesma e a sua diversidade interna. A agenda das avaliações prevê que o início das atividades seja marcado pela sessão de apresentação da escola. No terceiro ciclo, perspetiva-se que a sessão de apresentação seja mais inclusiva e que não fique apenas circunscrita à participação do diretor, sendo expectável contar com outros elementos da comunidade escolar, como alunos, docentes, pessoal não docente, pais e/ou Encarregados de Educação ou entidades parceiras.

Para recolher os dados pretendidos sobre as escolas, são mantidos e privilegiados, à semelhança do segundo ciclo de AEE, a observação direta e a realização de entrevistas.

Através da observação direta, afere-se e verifica-se a qualidade e o estado de conservação das instalações e dos equipamentos e analisam-se os contactos entre diferentes intervenientes do processo educativo.

Uma das fragilidades apontadas, até então, ao modelo de avaliação externa realizado pela IGEC era a inexistência da “dimensão da observação da prática letiva” (Entrevistado B – Anexo 6, p.177), uma vez que estava em falta a entrada “na sala de aula” (Entrevistado B – Anexo 6, p.177). Por este motivo, uma inovação deste ciclo a nível metodológico prende-se com a realização da Observação da Prática Educativa e Letiva (OPEL) enquanto fonte de recolha de informações sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A OPEL é realizada “no período prévio à visita principal, num conjunto de grupos / turmas dos diferentes níveis de educação e ensino, definido pela equipa de avaliação externa” (ibid.) e tem como finalidade a recolha de evidências, tais como, “práticas de inclusão, [...] a relação pedagógica [...] no sentido de perceber se aquelas práticas daqueles [educadores e] professores estão, ou não, a ir ao encontro do «Perfil dos Alunos» [...] [e] daquilo que são as orientações dos [Decretos-Lei] 54 e 55, mas de forma muito genérica” (Entrevistado B – Anexo 6, p.178).

O Entrevistado E identifica os três pontos de focagem da OPEL: a “interação pedagógica na sala de aula; [as] competências, de acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*; [e a] inclusão de todas as crianças e alunos, independentemente das suas características físicas, sociais, emocionais, religiosas, ráticas ou de outra natureza”, uma vez que todas as crianças e alunos “devem ser enquadrados nas atividades de sala de atividades/aula” (Anexo 11, p.208). Também, é tida em conta “a organização e decoração da sala de atividades ou aula e os recursos materiais utilizados” (Anexo 11, p.208) – sobre isto o Entrevistado A exemplifica: “nas salas de Jardim de Infância, eles [avaliadores] olham para aquilo e vêm a dinâmica. Eles olham para a sala, para o espaço, para as paredes e vêm a dinâmica pedagógica daquilo [...]” (Anexo 5, p.164).

Para as entrevistas, a organização dos grupos é personalizada consoante a escola avaliada. Para o terceiro ciclo de AEE, definiram-se os seguintes *focus groups* a entrevistar:

- O Conselho Geral ou Entidade Titular; Equipa de Autoavaliação; Alunos, Associação de Estudantes e Ex-Alunos - comuns a todas as escolas;
- Nas escolas públicas e privadas ou cooperativas, incluem-se ainda: alunos e, em escolas que abranjam o 1.º ciclo, alunos do 4.º ano eleitos entre pares,

representante ou delegado; Coordenadores de Departamento, do curso, responsáveis de outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e responsável pela Formação Contínua/CFAE; assistentes técnicos e operacionais ou pessoal administrativo e auxiliar; Diretores de Turma e respetivos coordenadores; representantes da Associação de Pais, Pais/Encarregados de Educação; representantes de empresas, da autarquia e da comunidade local; Docentes sem cargo (professores e formadores de cursos profissionais) e outros elementos da comunidade educativa, caso a equipa de avaliadores ache importantes;

- No caso do ensino artístico especializado, acrescentam-se os representantes de escolas que estabelecem parceria em regime articulado e no âmbito dos cursos profissionais com o estabelecimento avaliado.

Além destes *focus groups*, o mais recente referencial prevê a convocação de um décimo segundo grupo que pode, ou não, acontecer. Compete à equipa de avaliação defini-lo, geralmente “no segundo ou terceiro dia de avaliação externa em função da informação que [...] vai recolhendo” (Entrevistado B – Anexo 6, p.184). Adiante, explorar-se-á este grupo de entrevistados.

O momento final da visita às escolas é marcado pela realização da “entrevista com o(a) diretor(a) e a sua equipa [...] [na qual] os avaliadores apresentam um primeiro *feedback* sobre a avaliação realizada” (IGEC, 2019c), procurando “evitar e minimizar alguma surpresa menos agradável por parte da escola” (Entrevistado B – Anexo 6, p.184) aquando da receção do relatório. Ainda que esta não seja uma novidade, existe uma tentativa de reforço por parte dos avaliadores em entrevistar a direção em último lugar. Além de se procurar saber mais evidências sobre a escola, os avaliadores pretendem, também, validar outras informações já recolhidas (Entrevistado B – Anexo 6, p.184) durante a avaliação externa.

O Quadro de Referência que sustenta todo o trabalho intrínseco ao terceiro ciclo de AEE estrutura-se em quatro domínios: (1) *Autoavaliação*, (2) *Liderança e Gestão*, (3) *Prestação do Serviço Educativo* e (4) *Resultados* – e abrange 12 campos de análise e 40 respetivos referentes (Quadro 7).

Quadro 7 – Quadro de Referência do terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas (2018/...)

Domínios	Campos de Análise	Referentes
Autoavaliação	Desenvolvimento	1. Organização e Sustentabilidade da autoavaliação; 2. Planeamento estratégico da autoavaliação.
	Consistência e Impacto	3. Consistência das práticas de autoavaliação; 4. Impacto das práticas de autoavaliação.
Liderança e Gestão	Visão e estratégia	5. Visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens; 6. Documentos orientadores da escola.
	Liderança	7. Mobilização da comunidade educativa; 8. Desenvolvimento de projetos, parcerias, soluções que promovam a qualidade das aprendizagens.
	Gestão	9. Prática de gestão e organização das crianças e dos alunos; 10. Ambiente escolar; 11. Organização, afetação e formação dos recursos humanos; 12. Organização e afetação dos recursos materiais; 13. Comunicação interna e externa
Prestação do Serviço Educativo	Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos	14. Desenvolvimento pessoal e emocional das crianças e dos alunos; 15. Apoio ao bem-estar das crianças e alunos.
	Oferta Educativa e Gestão Curricular	16. Oferta educativa; 17. Inovação curricular e pedagógica; 18. Articulação curricular
	Ensino/ Aprendizagem/ Avaliação	19. Estratégias de ensino e aprendizagem orientadas para o sucesso; 20. Promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos; 21. Avaliação para e das aprendizagens; 22. Recursos educativos; 23. Envolvimento das famílias na vida escolar
	Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva	24. Mecanismos de autorregulação; 25. Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo; 26. Mecanismos de regulação pelas lideranças.
Resultados	Resultados Académicos	27. Resultados do ensino básico geral; 28. Resultados do ensino secundário científico-humanístico; 29. Resultados do ensino secundário profissional; 30. Resultados do ensino secundário artístico especializado; 31. Resultados de outras ofertas formativas; 32. Resultados de educação e formação de adultos; 33. Resultados para a equidade, inclusão e excelência.
	Resultados Sociais	34. Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades; 35. Cumprimento das regras e disciplina; 36. Solidariedade e disciplina;

		37. Impacto da escolaridade no percurso dos alunos
	Reconhecimento da Comunidade	38. Grau de satisfação da comunidade educativa; 39. Valorização dos sucessos dos alunos; 40. Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.

Sob todas as decisões do GTAEE na construção do referencial, prevaleceu “a necessidade de manter a continuidade, não fazer ruturas, mas tentar responder o mais possível àquilo que eram as orientações e as políticas educativas do momento” (Entrevistado B – Anexo 6, p.175), ainda para mais estando “precisamente no olho do furacão” (Entrevistado B – Anexo 6 p.175), em virtude da publicação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (de 2017), do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, e Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho.

Autonomizou-se e desenvolveu-se o domínio ‘Autoavaliação’ (Entrevistado E – Anexo 11). Pacheco et al. (2020) afirma que este domínio assume “um papel central do Quadro de Referência de um processo de avaliação (externa) que sempre visou complementar (e validar) a modalidade interna da avaliação das organizações escolares” (p. 93).

O Entrevistado B sublinha que, não obstante a composição do Quadro de Referência por 40 referentes e um número bem superior de indicadores, “nem todos eles se aplicam a todas as escolas” (p.175). Cabe à equipa de avaliadores, “em função da tipologia da escola, [...] seleccionar aqueles indicadores que fazem sentido naquele contexto que está a ser avaliado” (Entrevistado B – Anexo 6, p.178).

A Escala de Avaliação utilizada para avaliar cada domínio engloba cinco níveis: *Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente* (Anexo2).

Os relatórios individuais de AEE compreendem as “evidências e juízos avaliativos sobre cada um dos campos de análise, que suportam a classificação atribuída ao domínio, bem como os pontos fortes e as áreas de melhoria” (IGEC, 2019c). No novo ciclo, alterou-se a estrutura dos relatórios, procurando tornar a leitura mais acessível a todos os *stakeholders*. Ainda assim, fazem parte dos relatórios de escola um conjunto de anexos que podem ser consultados por quem quiser aprofundar mais o conhecimento, no sítio da IGEC, na *internet*.

Após a receção da primeira versão do relatório redigido pela equipa de avaliação, a escola dispõe de 15 dias úteis para apresentar o Contraditório. As equipas analisarão este último

documento e elaboram a versão final do relatório para remessa à escola (IGEC, 2019c). Posteriormente, a escola dispõe de 10 dias para apresentar o recurso.

No final, o relatório é homologado pelo Inspetor-Geral da Educação e Ciência e é divulgado no *website* da IGEC e no *website* da própria escola, se esta assim o entender.

Segundo os Relatórios de AEE disponíveis na página da IGEC, à data de 20 de novembro de 2020 foram avaliadas 77 escolas (Quadro 8):

Quadro 8 – Número de Agrupamentos/Escolas Avaliados (terceiro ciclo de AEE)

	Fase de Piloto: 2017-2018	Ano letivo 2018-2019	Ano letivo 2019-2020	
AE	4	4	55	
Escolas não agrupadas	2	2	1	
Estabelecimentos privados com contrato de associação	3	3	3	
Total	9	9	59	77

A AEE foi reiniciada em outubro de 2021, seguindo a metodologia prevista, todavia, havendo lugar a algumas adaptações considerando a pandemia de SARS-CoV-2.

Comparação dos Segundo e Terceiro Ciclos de Avaliação Externa das Escolas

Apesar da “importância de não criar uma rutura com os modelos anteriores” (Entrevistado B – Anexo 6, p.174), o Entrevistado B refere que “por força das mudanças políticas e porque as coisas evoluem, tudo muda” (p.174).

No Quadro 9, é apresentada em forma de síntese uma comparação entre o segundo e o terceiro ciclos de AEE.

Quadro 9 – Análise Comparativa: Segundo e Terceiro ciclos de AEE

	Segundo Ciclo de AEE	Terceiro Ciclo de AEE
Duração do Ciclo	6 anos	Tendo em consideração a pandemia, o terceiro ciclo de avaliação externa será mais longo.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; - Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; - Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; - Contribuir para a regulação da educação, denotando os responsáveis pelas políticas educativas e para administração das escolas de informação pertinente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos; - Identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas; - Aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas; - Promover uma cultura de participação da comunidade educativa; - Contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; - Produzir informação para apoiar a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas.
Processo de seleção das escolas	<p>Escolas pertencentes à rede pública de Portugal continental.</p> <p>Processo de seleção criteroso e imperativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolas avaliadas em 2005-2006 pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (escolas com contrato de autonomia); - Escolas avaliadas pela IGE nos anos letivos 2006-2007 e 2007-2008, com prioridade para as que tiveram classificações mais baixas; - Escolas, de entre as assinaladas nas alíneas anteriores, cuja estrutura orgânica não tenha sido alterada nos últimos dois anos; - Escolas, de entre as assinaladas nas alíneas a) e b), onde não estivessem a decorrer intervenções pela Parque Escolar. 	<p>Estabelecimentos públicos de educação e ensino, incluindo os do ensino artístico especializado; escolas profissionais (públicas e privadas); estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação ou de patrocínio e cuja receita é, na sua maioria, proveniente de fonte pública.</p> <p>Processo de seleção criteroso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolas não avaliadas em ciclos anteriores e aquelas cujas classificações obtidas foram mais baixas.
Fase de Preparação Documentos a analisar	- Aplicação dos questionários de satisfação, em papel, aos alunos, pais (das crianças que frequentam o pré-escolar e os restantes), docentes e não docentes;	- Aplicação dos questionários de satisfação, online , aos alunos, pais (das crianças que frequentam o pré-escolar e os restantes), docentes e não docentes;

	<p>- Tratamento dos questionários e preparação e análise dos relatórios (pela equipa de avaliação);</p> <p>- Trabalho das equipas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise estatística relativa à escola e resultados escolares e sociais (<i>Infoescolas</i> – dados na página da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, ou DGEEC); 2. Análise documental (caracterização da escola; Projeto Educativo; Plano de Atividades; Regulamento Interno; P. Ação Estratégica; Relatório de Autoavaliação; e outros documentos do âmbito da autonomia pedagógica e organizativa da escola. 	<p>- Tratamento dos questionários e preparação e análise dos relatórios (pela equipa de avaliação);</p> <p>- Trabalho das equipas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise estatística relativa à escola e resultados escolares e sociais (<i>Infoescolas</i> – dados na página da DGEEC. Conceito de valor-espe- rado não consta dos dados traba- lhados pela DGEEC nem no Qua- dro de Referência); 2. Análise documental (caracterização da escola; Projeto Educativo; Plano de Atividades; Regulamento Interno; P. Ação Estratégica; Relató- rio de Autoavaliação; e outros docu- mentos do âmbito da autonomia pe- dagógica e organizativa da escola e outros documentos relacionados com a gestão e desenvolvimento do currículo (caso sejam solicitados pela equipa de avaliação); 3. Análise de relatórios de AEE do ciclo anterior.
Equipa de Avaliação	2 inspetores IGEC + 1 perito externo	2 inspetores IGEC + 2 peritos externos. No caso de escolas não agrupadas com menos de 500 alunos: 1 inspetor IGEC + 1 pe- rito externo.
Duração da visita	3 a 5 dias, podendo ser alargada no caso de agrupamentos com elevado número de unidades educativas e diversos níveis de educação.	3 a 5 dias, em função da dimensão da es- cola e da sua complexidade.
Metodologia na Avaliação	<p>- Observação direta:</p> <p>Estado de conservação e quali- dade dos espaços e equipamentos; <i>Performance</i> dos serviços presta- dos; Situações do quotidiano es- colar.</p> <p>- Entrevistas de Painel.</p>	<p>- Observação direta:</p> <p>Estado de conservação e qualidade dos espaços e equipamentos; <i>Per- formance</i> dos serviços prestados; Contactos entre diferentes interve- nientes; OPEL.</p> <p>- Entrevistas de grupos (<i>focus groups</i>).</p>
Entrevistados	<p>Comuns a todas as escolas avaliadas.</p> <p>Doze painéis de entrevista:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conselho Geral; 2. Direção; 3. Representante da associação de pais e EE; 4. Alunos, Delegados de Turma, Associ- ação de Estudantes; 5. Coordenadores de departamentos e responsáveis por outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica; 	<p>Depende da natureza e tipologia de es- cola a avaliar.</p> <p>Entrevistados comuns a todos os estabeleci- mentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conselho Geral, Entidade Titular; 2. Equipa de Autoavaliação; 3. Alunos, Associação de Estudantes e ex- Alunos. <p>Além destes, no Ensino Público, particular e cooperativo, inclui-se:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Assistentes Técnicos e Operacionais, Pessoal Administrativo e Auxiliar;

	<ol style="list-style-type: none"> 6. Diretores de turma e respetivos coordenadores; 7. Docentes; 8. Serviços especializados de apoio educativo e serviços de psicologia e orientação; 9. Equipa de autoavaliação; 10. Alunos do 4º ano; 11. Assistentes técnicos e operacionais; 12. Representantes da Autarquia. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Alunos e, no caso de escolas do 1.º ciclo de ensino, alunos do 4.º ano; 6. Coordenadores de Departamento, do curso, e responsáveis de outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e responsável pela Formação Contínua / CFAE; 7. Diretores de Turma e respetivos coordenadores; 8. Representantes da Associação de Pais e/ou Encarregados de Educação; 9. Representantes de empresas, da autarquia e da comunidade local; 10. Docentes sem cargo (professores e formadores de cursos profissionais); 11. Outros elementos da comunidade educativa que a equipa de avaliação ache importante a entrevistar <p>E, no Ensino Artístico Especializado, englobam-se ainda:</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Representantes de outras escolas que estabelecem parceria com a escola em regime articulado e no âmbito dos cursos profissionais <p>No final, é realizada a entrevista com o diretor e a sua equipa onde, também, são transmitidas as primeiras considerações sobre a avaliação realizada.</p>
Domínios avaliados	<p>Três domínios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resultados; 2. Prestação do Serviço Educativo; 3. Liderança e Gestão. <p>Campos de Análise: 9 Referentes: 43</p>	<p>Quatro domínios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoavaliação; 2. Liderança e Gestão; 3. Prestação do Serviço Educativo; 4. Resultados. <p>Campos de Análise: 12 Referentes: 40</p>
Escala de Classificação	<p>5 níveis: <i>Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.</i></p>	<p>5 níveis: <i>Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.</i></p>
Elementos do Relatório	<p>Capa; Introdução; Caracterização da Escola ou Agrupamento; Avaliação por Domínio; Pontos Fortes e Áreas de Melhoria.</p>	<p>Capa; Introdução; Quadro de Resumo das Classificações; Pontos Fortes; Áreas de Melhoria; Juízos Avaliativos; Sugestão de avaliação intercalar (caso exista) e Anexos.</p>
Contraditório	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentado no prazo máximo de 15 dias úteis após receção do relatório; • De resposta obrigatória; • Analisado pela equipa de avaliação; • Pode haver alterações no relatório e nas classificações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentado no prazo máximo de 15 dias úteis após receção do relatório; • De resposta obrigatória; • Analisado pela equipa de avaliação; • Pode haver alterações no relatório e nas classificações. • Disponibilizados no <i>site</i> da IGEC e das escolas, caso estas assim o entendam.

	<ul style="list-style-type: none"> Disponibilizados no <i>site</i> da IGEC e das escolas, caso estas assim o entendam. 	
Plano de Melhoria	Obrigatório apresentar 2 meses após publicação do relatório na página da IGEC.	Não existe obrigatoriedade de construir um Plano de Melhoria decorrente da avaliação externa.

1. No que concerne aos **objetivos**, constata-se uma continuidade do segundo para o terceiro ciclo daquelas que são as prioridades da AEE. Especificamente, pretende-se:

... a melhoria da qualidade do ensino, através do progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos – “*Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos*” (segundo ciclo); “*Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens [...] de todas as crianças e de todos os alunos*” (terceiro ciclo);

... o enfoque nos pontos fortes e nas áreas a priorizar, de modo a melhorar o trabalho das escolas – “[...] *identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas*” (segundo ciclo); “*identificar pontos fortes e as áreas prioritárias com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas*” (terceiro ciclo);

... o incentivo à participação da comunidade educativa – “*Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local [...]*” (segundo ciclo); “*Promover uma cultura de participação da comunidade educativa*” (terceiro ciclo);

... a preocupação com as práticas de autoavaliação das escolas - “*Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas*” (segundo ciclo); “*Aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas*” (terceiro ciclo);

... o aprofundamento a nível da prestação de contas à comunidade educativa e à sociedade em geral – “[...] *oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas*” (segundo ciclo); “*Contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas*” (terceiro ciclo);

... e a produção de informação que contribua para a tomada de decisão – “[...] *dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das*

escolas de informação pertinente” (segundo ciclo); “*Produzir informação para a tomada de decisão*” (terceiro ciclo).

No segundo ciclo, enfatizava-se a *responsabilização*, (Pacheco et al., 2020), no terceiro é introduzido o termo *inclusão*, uma aposta do XXI Governo Constitucional – uma “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos [...] encontram respostas que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

2. No terceiro ciclo, uma outra mudança foi o “alargamento da AEE ao setor privado [...] financiado pelo Estado” (Entrevistado A – Anexo 5, p.161), abrangendo escolas profissionais, privadas, os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo cuja receita seja, na generalidade, proveniente de fonte pública e o ensino artístico especializado (IGEC, 2019b, p.1). Apesar de não estarem diretamente abrangidas, as escolas privadas sem financiamento público podem solicitar, de forma voluntária, serem avaliadas pelo modelo do terceiro ciclo de AEE. O pedido será, ou não, diferido mediante a disponibilidade de recursos na IGEC.
3. Quanto ao **processo de seleção das escolas**, são agora priorizadas as escolas que na sua constituição atual não foram avaliadas no segundo ciclo e aquelas que no ciclo anterior de avaliação as classificações obtidas foram mais baixas. Ainda, passam a ser contemplados os estabelecimentos de educação da rede privada, cooperativa e o ensino artístico especializado com financiamento público.
4. Para a preparação das visitas, a **documentação** solicitada às escolas permanece similar nos dois ciclos: além dos relatórios de AEE do ciclo anterior, também são pedidos “outros documentos relacionados com a gestão e desenvolvimento do currículo” (IGEC, 2019c) caso a equipa de avaliação considere pertinente a sua análise.
5. No ciclo anterior, as **equipas de avaliadores** eram compostas por dois inspetores da IGEC e um perito externo. Agora, as equipas integram dois inspetores da IGEC e dois peritos externos, salvo as escolas que tenham “menos de 500 alunos ou apenas um nível

de ensino [em que] as equipas podem ser formadas apenas por dois elementos, um inspetor da IGEC e um perito externo” (ibidem).

6. As **metodologias** de recolha de dados adotadas são, na sua generalidade, idênticas às do segundo ciclo de AEE, nomeadamente a observação direta de instalações, equipamentos e ambientes educativos e a realização de entrevistas a vários *focus groups*. A novidade do terceiro ciclo prende-se com a concretização da OPEL, como forma de procurar evidências sobre as tendências daquela escola no processo de ensino-aprendizagem. Mais concretamente, considerando “três pontos de focagem: Interação Pedagógica na sala de aula; Competências (de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória); Inclusão (todas as crianças e alunos, independentemente das suas características físicas, sociais, emocionais, religiosas, ráticas ou de outra natureza, devem ser enquadrados nas atividades de sala de atividades/de aula)” (Entrevistado E – Anexo 11, p.210).
7. Comparativamente ao segundo ciclo de avaliação, houve uma adequação dos **grupos de entrevistados** às especificidades das escolas avaliadas. A mudança mais marcante deve-se à idealização de um décimo segundo grupo que pode, ou não, ser requisitado. Caso a equipa de avaliadores decida avaliar este grupo, deverá, até ao final do segundo dia de visita, “informar o diretor dos elementos a entrevistar” (*website* IGEC).
8. O **Quadro de Referência** modificou-se, ressurgindo a *Autoavaliação* como um domínio autónomo, tal como aconteceu no primeiro ciclo de AEE. A “diferenciação da Autoavaliação como um domínio em si próprio [...] [dá-lhe] mais importância e visibilidade [...]. Na verdade, é tentar dar mais força” (Entrevistado A – Anexo 5, p.169; Entrevistado B – Anexo 6 - p.177). Não obstante, a designação dos restantes domínios - (2) *Liderança e Gestão*, (3) *Prestação do Serviço Educativo* e (4) *Resultados* - permanecem inalterados.

Constata-se, também, um aumento no número de Campos de Análise:

O domínio (1) *Autoavaliação* divide-se em dois Campos de Análise: *Desenvolvimento* e *Consistência e Impacto*. Segundo Pacheco et al. (2020), o novo

domínio é basilar no Quadro de Referência, uma vez que a autoavaliação visa, parcialmente, complementar e validar a AEE.

O domínio (2) *Liderança e Gestão* compõe-se pelos Campos de Análise: *Visão e Estratégia, Liderança e Gestão*;

No domínio (3) *Prestação do Serviço Educativo*, surgiu mais um Campo de Análise denominado *Desenvolvimento Pessoal e Bem-estar das Crianças e dos Alunos* - e foram alteradas as nomenclaturas atribuídas no segundo ciclo aos restantes;

O domínio *Resultados* mantém-se semelhante ao do segundo ciclo de AEE.

Resumidamente, passou-se de nove Campos de Análise (segundo ciclo AEE), para doze (terceiro ciclo de AEE). Os referentes do terceiro ciclo de AEE foram reduzidos, de 43 para 40.

A ordem com que aparecem os domínios não é acidental. A *Autoavaliação* é considerada primordial no sentido em que permite a recolha de informação pelas escolas. O último domínio do Quadro de Referência, os Resultados, é visto como um produto de toda a atividade organizativa, letiva e educativa da escola – afirmado no *Seminário Internacional MAEE - Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção*.

De acordo com o Entrevistado A, todo o referencial é fruto da absorção da “investigação, [...] relatórios e produção científica” (Anexo 5, p.166), concretizada pelos académicos, relatórios do CNE, relatórios da IGEC (Entrevistado B – Anexo 6), organismos internacionais, tais como a “OCDE, [...] Comissão Europeia ou Comunidade Europeia” (Anexo 5, p.166), bem como “relatórios e documentos de outros modelos de avaliação de escolas em vigor noutros países” (Entrevistado B – Anexo 6, p.185).

9. As **Escalas de Avaliação** sofreram alterações nos seus descritores, particularmente, no nível *Excelente* com a introdução do termo “práticas inovadoras” (Anexo 2).

Ainda assim, os níveis foram mantidos por unanimidade do GTAEE, uma vez que “aumentar mais que ‘excelente’ não faria sentido e voltar, outra vez, a uma escala de quatro [níveis] também era cortar [...] a ambição das escolas, porque as escolas devem ambicionar um ‘excelente’ e não apenas um ‘muito bom’ (Entrevistado B – Anexo 6, p.180).

10. Os **relatórios** também mostram algumas alterações. Apesar de algumas continuidades na sua estrutura, a *Caracterização da Escola / Agrupamento* passou a fazer parte dos anexos. O corpo do relatório passou a organizar-se da seguinte forma: 1. Introdução e Escala de Avaliação; 2. Quadro Resumo das Classificações; 3. Pontos Fortes; 4. Áreas de Melhoria; e 5. Juízos Avaliativos, que estão expressos domínio a domínio. Caso os avaliadores proponham uma avaliação intercalar, esta virá num ponto 6.
11. Quanto ao **Contraditório**, o prazo máximo fixado para a sua apresentação e a disponibilização no *site* da IGEC foi mantido no terceiro ciclo de AEE.
12. Passou a não ser obrigatório as escolas elaborarem **Plano de Melhoria** – “atualmente, não é obrigatório para as escolas elaborarem (e implementarem) um plano de melhoria após a AEE” (Entrevistado E – Anexo 11, p.207).
13. Outra novidade prende-se com “sequencialidade” (Entrevistado E – Anexo 11, p.206) da avaliação externa, tal como a denomina o Entrevistado E, *i.e.*, a possibilidade de “criar oportunidades de as escolas, em determinadas condições, poderem ser avaliadas mais do que uma vez dentro [do] ciclo” (Entrevistado B – Anexo 6, p.179) - chamadas de avaliações intercalares.

2.4.2. ANALISANDO O GRUPO DE TRABALHO DO TERCEIRO CICLO DE AEE E OS SEUS PRESSUPOSTOS

Segundo o preconizado no Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro, a reconfiguração para o atual modelo de avaliação exigiu “a mobilização da sociedade portuguesa para um combate sem tréguas ao insucesso escolar”, com o objetivo de fortalecer a qualidade do serviço público de educação e o êxito nas aprendizagens. O normativo anteriormente citado inaugurou o terceiro ciclo da AEE, a partir da constituição do GTAEE, uma estrutura dotada de autonomia técnico-científica, cuja missão passava por “analisar os referenciais e metodologias [...] com vista a propor um modelo a utilizar na avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino” (artigo primeiro do Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro), concretamente:

I. *Analisar os diferentes estudos e pareceres sobre:*
A Avaliação Externa de Escolas, em geral;
O modelo utilizado no segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas.

II. *Definir:*
O âmbito dos estabelecimentos de educação e ensino a abranger na avaliação externa;
Os referentes e domínios de avaliação, as metodologias, a escala e nomenclatura de classificação, os intervenientes no processo, incluindo a constituição das equipas de avaliação e a periodicidade dos ciclos de avaliação.
Apresentar uma proposta de regime jurídico da avaliação externa das escolas.

(idem)

Como apresentado anteriormente, no ponto 2.4.1. do presente relatório, o GTAAE foi composto por diferentes atores, representantes de diferentes organismos, que foram auscultados durante as várias reuniões realizadas – “a equipa era constituída por dez elementos, representantes do Ministério da Educação, incluído do departamento de estatísticas, inspetores e avaliadores externos e [...] [representantes] do ensino privado” (Entrevistado B – Anexo 6, p.185). Para o Entrevistado A, a confluência de diferentes atores provenientes de várias instituições permitiu obter “*inputs* externos” (Anexo 5, p.165), em particular, “dos académicos, de pessoal externo e de [...] representantes de outros corpos” (id.), dando oportunidade a que a decisão e o referencial criado não fosse puramente nascido de gente proveniente do setor público, melhor dizendo, “não ser só uma coisa [...] do Ministério” (Anexo 5, p.165).

A discussão criada em torno do referencial do terceiro ciclo de avaliação externa baseou-se, em parte, na literatura nacional e internacional. O Entrevistado B refere que foram analisados “documentos que [...] [o] elemento do ensino privado trouxe, de processos de avaliação [...] que o ensino privado fazia; [...] relatórios, pareceres, recomendações, estudos” (Anexo 6 - p.185) de entidades como o CNE, IGEC, OCDE, bem como “relatórios e documentos de outros modelos de avaliação de escolas em vigor noutros países” (Anexo 6 – p.185). O Entrevistado A complementa a lista de organismos auscultados identificando a “Comissão Europeia ou a Comunidade Europeia” (Anexo 5, p. 166).

Segundo o Entrevistado B, foram também auscultados “alguns especialistas sobre aspetos muito concretos” (Anexo 6 - p.185) – aprofunda mais este assunto dizendo: “por exemplo, sobre educação da infância, [...] ouvir educadores de infância para perceber se os indicadores que

estavam a surgir ou a ser propostos no modelo fariam sentido ou não” (Anexo 6 - p.186) ou, por exemplo, “peritos em avaliação, avaliação pedagógica, [...] em políticas educativas, em necessidades educativas, [...] especialistas que nos pudessem dar algum *feedback* no sentido de percebermos se aqueles campos de análise, aqueles descritores fariam sentido ou não” (Entrevistado B – Anexo 6, p.188).

O modelo de avaliação e todas as práticas são pensadas e concretizadas à luz da legislação em vigor – “os inspetores têm que estar sempre a par da legislação, sobre o que está a sair e há sempre preocupação de eles verem até que ponto, na avaliação externa, as coisas podem ser passadas à prática” (Entrevistado A – Anexo 5, p.167). Exemplo disso é a consumação do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, e do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o “currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens”, bem como do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, de 2017.

O Entrevistado B afirma que as alterações introduzidas no novo referencial são reflexo da “força das mudanças políticas” (Anexo 6 p.174) e da natural evolução das “coisas” (Anexo 6, p.174).

Explorar-se-á de seguida e individualmente os pressupostos que justificam as mudanças efetuadas no terceiro ciclo e que já foram identificadas no tópico anterior:

Alargamento da AEE ao Setor Privado

A integração de estabelecimentos de ensino privado, no novo ciclo de AEE, justifica-se pela vontade de universalizar a avaliação externa. O Entrevistado A fundamenta a decisão afirmando que “o que está na lei desde 2002 é que a avaliação, quando nasce, nasce para todos” (Anexo 5, p.161); na mesma lógica, o Entrevistado B reiterou que era “grande ambição [...] incluir todos” (Anexo 6 - p.175). Para o Entrevistado E, o alargamento da AEE a estabelecimentos privados é uma forma de “tratamento equitativo entre escolas públicas e privadas com financiamento público; pela transparência e pela necessidade de prestação de contas sobre a qualidade do serviço educativo das escolas privadas e cooperativas” (Anexo 11, p.206).

Alargamento das equipas de avaliadores

O alargamento da equipa de avaliação assenta na “lógica da AEE não estar dentro da esfera do Ministério, de forma a ser uma avaliação mesmo externa” (Entrevistado A – Anexo 5, p.163)

e, deste modo, “equilibrar mais o poder” (Entrevistado A – Anexo 5, p.172) da inspeção face aos atores externos (Entrevistado B – Anexo 6). Além disso, na opinião do Entrevistado B, pretende-se que a atividade de avaliação se desassocie das “atividades de controlo [e] de auditoria” (Anexo 6, p.182), transformando-a numa atividade de avaliação de uma lógica “menos inspetiva e mais de avaliação” (Anexo 6, p.182). Aliado a isto, espera-se que os inspetores da IGEC ‘dispam o fato de inspetores’ e assumam o seu papel de avaliadores, tal como metaforizava Maria do Carmo Clímaco (Entrevistado B – Anexo 6, p.182).

O Entrevistado E justifica que este alargamento possibilita o desenvolvimento de “outras formas de trabalho” (Entrevistado E – Anexo 11, p.207). Ademais, o Entrevistado B declara que “quantos mais olhares tivermos sobre a mesma realidade, mais justa poderá ser a avaliação” (Entrevistado B – Anexo 6, p.183), pois, favorecerá a obtenção de “um maior número de contributos para a fundamentação dos juízos avaliativos” (Entrevistado E – Anexo 11, p.207).

Metodologias – Observação da Prática Educativa e Letiva (OPEL)

A OPEL assumiu “um papel relevante no terceiro ciclo de avaliação externa” (Entrevistado E – Anexo 11, p.206). Segundo o Entrevistado B, o grande objetivo da OPEL é “termos mais uma fonte de informação que nos permita, enquanto avaliadores de uma escola, perceber [...] [a] tendência [...] das práticas dos professores daquela escola” (Anexo 6, p.178), refutando, assim, o intuito de se pretender observar “o desempenho do professor” (Entrevistado B – Anexo 6, p.178).

O Entrevistado A refere que a introdução da OPEL se deveu, sobretudo, à generalização desta prática em quase todos os países europeus – “[...] toda a gente fazia praticamente. Só havia um ou dois países na Europa que não faziam. [...]. Isto é tipo: se os outros fazem, a gente faz também” (Entrevistado A – Anexo 5, p.163). Apesar das vantagens desta metodologia, o Entrevistado E refere que “o observado numa vintena de aulas não pode ser representativo daquilo que se sucede em largas centenas de aulas lecionadas semanalmente numa escola” (Anexo 11, p.206).

Metodologias - novo painel de entrevistados

Para o Entrevistado E, a maior abertura e flexibilidade nas agendas possibilita uma “maior autonomia das equipas de avaliação na gestão [...] permitindo a criação de um novo grupo de

interlocutores” (Anexo 11, p.205) que será criado ao segundo ou terceiro dia de visita, consoante a informação recolhida e caso a equipa de avaliação assim o entenda (Entrevistado B – Anexo 6). De um modo geral, espera-se que esta flexibilização se reflita numa “avaliação mais eficiente e eficaz” (Entrevistado E – Anexo 11, p.207).

O Entrevistado B procedeu à exemplificação de como pode ser criado este grupo de entrevistados: “Começamos, por exemplo, a ouvir falar do papel do centro de formação daquela escola [...] [que] tem um papel muito importante na resposta que dá às necessidades de formação, então, fará todo o sentido pedir para o diretor do centro de formação estar presente no painel” (Anexo 6, p.184) ou “ouvimos falar de uma enfermeira do Centro de Saúde que tem práticas interessantíssimas, atividades na escola, então vamos pedir para aquela enfermeira [...] para estar presente nesse painel” (Anexo 6, p.184).

Quadro de Referência

O conteúdo do Quadro de Referência, *i.e.*, “os campos de análise, referentes e indicadores tiveram todos eles que se adequar [...] às políticas educativas vigentes” (Entrevistado B – Anexo 6, p.177). A mudança mais evidente foi a autonomização do domínio *Autoavaliação*. Segundo o Entrevistado A, procurou-se atribuir-lhe “mais importância e visibilidade” (Anexo 5, p.169). Sobre esta alteração, o Entrevistado B disse: “[...] nós consideramos que a autoavaliação é absolutamente fundamental para a melhoria das escolas. Portanto, os processos sistemáticos para as escolas irem acompanhando e monitorizando aquilo que fazem é fundamental” (Entrevistado B – Anexo 6, p.176). O Entrevistado E aprofunda a intenção afirmando a autoavaliação é considerada primordial no sentido em que permite a recolha de informação pelas escolas e possibilita, deste modo, validar o trabalho da avaliação externa – “considerou-se como fundamental conhecer o trabalho que as escolas desenvolvem internamente para recolha e tratamento da informação que informem vários níveis de decisão (diretor, lideranças intermédias, diretor de turma, professor...) [...]. A autoavaliação da escola, quando consistente, abrangente e participada, constitui uma excelente base de trabalho (ponto de partida) para a avaliação externa” (Entrevistado E – Anexo 11, p.206).

Escala de Avaliação

Apesar de manter o mesmo número de níveis de avaliação, a Escala de Avaliação do terceiro ciclo apresenta algumas novidades nos descritores, em particular com a introdução dos termos *práticas inovadoras e resultados notáveis* (IGEC, 2019d).

Convidado a definir na entrevista o conceito *inovação*, o Entrevistado A considerou-o um conceito subjetivo, que “acaba por depender [...] do conhecimento e da experiência dos avaliadores” (Anexo 5, p.170). Quando questionado sobre o assunto, o Entrevistado B reforça a “carga subjetiva” (Entrevistado B – Anexo 6, p.181) deste termo, dado “que se presta a múltiplas interpretações” (Entrevistado B – Anexo 6, p.181). Para este entrevistado, “aquilo que é uma prática inovadora num determinado contexto pode não ser noutra [...]. Portanto, [...] tem que ser [...] contextualizado [...] são práticas que se consideram inovadoras naquele contexto; são práticas que naquele contexto [fazem] a diferença e [podem] ajudar à melhoria de resultados e de processos” (Entrevistado B – Anexo 6, p.181). Sobre o conceito *resultados notáveis*, o Entrevistado B utiliza o mesmo argumento alusivo ao contexto.

Ao encontro das mesmas opiniões, o Entrevistado E afirma que o termo *inovação* “carece de ser trabalhado [...], pois não é consensual” (Anexo 11, p.211), todavia, significou *prática inovadora* como “uma prática piloto que poderá servir de exemplo para outras escolas” (Entrevistado E – Anexo 11, p.211), mormente aquelas cujo impacto seja positivo nos resultados das aprendizagens dos alunos.

Relatório

Para o Entrevistado B, as mudanças na estrutura do relatório permitem “aligeirar [...] a informação e torná-la mais acessível, [...] menos condensada” (Entrevistado B – Anexo 6, p.183). Admite, assim, que a nova organização é menos descritiva, que se limita ao “essencial” (Anexo 6, p.183), estando também disponíveis informações mais estatística nos anexos.

Avaliação intercalar

Pela primeira vez, o GTAEE propôs a possibilidade de as escolas serem avaliadas mais do que uma vez no mesmo ciclo. Geralmente, a avaliação intercalar ocorre “no seguimento de ações de melhoria ou de processos inovadores implementados, ou, por exemplo, quando se percebe que o ambiente, as condições de uma escola estão a piorar por alguma razão, ou porque mudou de Direção ou por outra razão qualquer, ou porque na avaliação externa os resultados alcançados estiveram entre o insuficiente e o suficiente e, portanto, é uma escola que precisa de ser apoiada” (Entrevistado B – Anexo 6, p.179). Para o Entrevistado E, a sequencialidade da avaliação externa evita “afetar uma ou duas gerações de alunos” (Anexo 11, p.207).

Caso a escola pretenda, deverá ser a própria a solicitar a avaliação intercalar.

2.4.3. AUSCULTANDO OS AVALIADORES SOBRE O TERCEIRO CICLO DE AEE

O aparecimento gradual de escolas mais inovadoras e autônomas, reflexo de projetos e diplomas publicados nesse sentido, levou à introdução do termo *práticas inovadoras* no novo referencial de avaliação. À primeira vista, parece-nos lógico que escolas diferentes precisarão, certamente, de uma maior flexibilidade por parte dos avaliadores nas respectivas intervenções, tendo como ponto de partida um único Quadro de Referência. Sobre isto, o Entrevistado B afirma que o Quadro de Referência é composto por “dezenas de indicadores” (Anexo 6, p.177), porém, “nem todos eles se aplicam a todas as escolas. [...] compete à equipa de avaliadores selecionar aqueles indicadores que fazem sentido naquele contexto que está a ser avaliado” (Entrevistado B – Anexo 6, p.177). Esta versatilidade do Quadro de Referência permite que os avaliadores o apliquem a diferentes tipologias de escolas.

Quando questionados acerca da introdução do conceito *inovação* no novo ciclo, os avaliadores incorporam nos seus discursos a variante *contexto* para determinar a significância do termo no âmbito da avaliação externa - “As escolas são avaliadas *per si* considerando o contexto” (Entrevistado C – Anexo 8, p.195). O Entrevistado D aprofunda a questão afirmando que as escolas “são avaliadas por referência aos indicadores previstos no Quadro de Referência, o que permite manter a equidade em termos de domínios e campos de análise ponderados, mas também dá espaço para valorar as especificidades de cada escola. Interessa aos avaliadores compreender a coerência entre a visão que a própria escola preconiza no seu projeto educativo, a forma como desenvolve a ação educativa para alcançar os seus objetivos [...] e os resultados que alcança” (Anexo 9, p.198). Refere ainda que não se pretende a comparação entre escolas, embora que para o Entrevistado C esta seja “inevitável” (Anexo 8, p.193) ou, segundo o Entrevistado E, feita, eventualmente, por quem “lê os relatórios” (Anexo 11, p.209).

Com o intuito de identificar em que se baseiam os avaliadores para considerar se uma escola é, ou não, inovadora, indaguei os entrevistados, que demonstram consenso em relação ao tema, na medida em que afirmam que uma escola inovadora é aquela que oferece soluções educativas para a resolução de um problema.

Assim, o Entrevistado C referiu que “o avaliador considera as práticas com cariz inovador desenvolvidas para a resolução de um problema complexo e persistente articuladas com os

resultados alcançados através dessas ações” (Anexo 8, p.194), sendo que o Entrevistado D referiu que “A inovação é um conceito que pode ser entendido ao nível da construção de respostas educativas da escola para entender a necessidade/características/interesses dos seus alunos, como forma de [...] promover mais e melhores aprendizagens” (Anexo 9, p.199) e “são valorizadas práticas inovadoras cujo impacto tenha sido avaliado e demonstrem ter um impacto positivo nos resultados das aprendizagens” (Entrevistado E – Anexo 11, p.211).

Exemplos de soluções inovadoras “podem incluir abordagens interdisciplinares, podem abranger diferentes ciclos de educação e ensino, podem traduzir-se numa gestão específica do tempo, dos espaços e dos recursos escolares, podem até potenciar recursos da comunidade” (Entrevistado D – Anexo 9, p.199), ainda que a experiência do terceiro ciclo de avaliação mostrem que as ações mais comuns são a “[...] adoção da semestralidade e da implementação de DAC” (Entrevistado D – Anexo 9, p.201) (Domínios de Autonomia Curricular).

Para captar a inovação das escolas, os avaliadores empregam as “metodologias nas quais a avaliação externa assenta” (Entrevistado E – Anexo 11, p.211), nomeadamente através da “triangulação das evidências que se vão recolhendo nos documentos da escola, nas entrevistas e na observação do ambiente e das aulas / atividades” (Entrevistado D – Anexo 9, p.199). Neste âmbito, o Entrevistado C refere que a inovação é captada, fundamentalmente, das “práticas desenvolvidas e dos resultados obtidos, quer ao nível curricular [...] quer ao nível de projetos e soluções inovadoras” (Anexo 8, p.194).

Apesar de todo o procedimento metodológico intrínseco à AEE, o Entrevistado E fortifica a ideia de que “entrará sempre alguma subjetividade, seja da parte de cada avaliador [...], seja das discussões e consensos da própria equipa” (Entrevistado E – Anexo 11, p.211).

Mas, ainda que cada vez mais aclamadas as questões da autonomia e flexibilidade das escolas, *será a inovação uma questão distintiva deste novo ciclo de AEE?*

Sobre isto, existe harmonia nas opiniões dos avaliadores que consideram que a inovação não é um elemento-chave, contudo, também não é uma questão desprezada no novo ciclo de avaliação. Assim, aliada à inovação, o Entrevistado C iguala a relevância da “inclusão, [do] desenvolvimento [...] de novas dinâmicas, [...] [da] flexibilidade curricular e [...] [da] promoção da qualidade do ensino e das aprendizagens” (Entrevistado C – Anexo X, p.194). O Entrevistado D enaltece a transversalidade da inovação no Quadro de Referência, afirmando que “as escolas

podem procurar soluções inovadoras no âmbito de cada um dos domínios” (Anexo 9, p.199). Por fim, o Entrevistado E declara que “inovar, *per se*, não significa melhorar” (Entrevistado E – Anexo 11, p.211), relembrando o verdadeiro objetivo da AEE – “Nesta avaliação, só faz sentido [a inovação] quando se alcançam melhores resultados nas aprendizagens, [...] na eficiência da gestão” (Anexo 11, p.211).

Análise de Relatórios de Escola de AEE:

Com o objetivo de aprofundar a questão relativa aos termos-chave mais iterados no terceiro ciclo, procedeu-se à análise de alguns relatórios de avaliação externa. No total, foram analisados 37 dos 77 relatórios disponibilizados no *website* da IGEC - <https://www.igec.mec.pt/PgMapa.htm>.

O exercício pautou-se pela procura das palavras (e seus derivados) *flexibilidade, autonomia e inovação*.

Quadro 10 – Número total de menções por termo (*flexibilidade, autonomia e inovação*) nos relatórios de AEE, do terceiro ciclo de AEE

	Flexibilidade	Autonomia	Inovação	Total
N.º de menções	20	21	25	67

Dos 37 relatórios analisados, 12 fizeram menção aos três termos referidos e 6 não fizeram referência a qualquer um deles. Dos três termos procurados, o mais vezes mencionado nos relatórios individuais de AEE foi ‘inovação’, sobretudo nos domínios ‘Liderança e Gestão’ e ‘Prestação do Serviço Educativo’.

Analisaremos de seguida e com mais detalhe cada um dos conceitos:

Conceito inovação

No domínio ‘Liderança e Gestão’, quando mencionado, o termo procurou fazer referência à existência de práticas, iniciativas ou projetos diferenciadores, tal como se verifica através dos seguintes exemplos:

“Regista-se a dinamização de múltiplas iniciativas que promovem a diversificação das experiências de aprendizagem, sendo de destacar, na vertente pedagógico-didática, a

*participação em vários projetos, concursos e programas de dimensão europeia, que potenciam **práticas inovadoras***” (Agrupamento de Escolas de Silves);

Ou em: *“Reflexão e debate em todas as estruturas de liderança sobre a qualidade das **práticas inovadoras** introduzidas” e “Salienta-se a gestão eficiente dos recursos humanos e materiais, de **inovação pedagógica**”* (Agrupamento de Escolas de Santiago do Cacém)

O conceito ‘inovação’ também foi mencionado aquando do realce de um ponto fraco ou negativo ou aspeto a melhorar pela escola, por exemplo:

*“não foi evidente a adoção de soluções organizacionais e pedagógicas **inovadoras, transversais e diferenciadoras**”*. (Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente).

Para o domínio ‘Prestação do Serviço Educativo’, a referência a ‘inovação’ foi feita pelos avaliadores sobretudo para identificar práticas, também elas inovadoras, desenvolvidas pelas escolas:

*“Registam-se práticas, embora pontuais, que procuram **innovar** os processos de ensino e de aprendizagem”* (Externato António Sérgio Beringel – Beja)

Ou *“No que respeita à articulação curricular horizontal, tem vindo a ser realizado um trabalho muito consistente ao nível dos projetos interdisciplinares (...). Pela sua já consolidação esta prática configura-se como **inovadora**”* (Colégio Nossa Senhora da Graça – Odemira).

No domínio ‘Autoavaliação’, a ‘inovação’ foi mencionada três vezes, mormente relacionando-se ao impacto produzido nas escolas, nos processos ou, até mesmo, nos professores:

*“As práticas de autoavaliação são pouco consistentes (...) sendo ainda reduzido o seu impacto (...) na introdução de **práticas inovadoras**”* (Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette – Odivelas);

*“As práticas de autoavaliação desenvolvidas têm tido algum impacto na melhoria dos processos e têm conduzido à adoção de medidas no sentido de superação dos problemas identificados, por via da **diferenciação de estratégias de ensino e aprendizagem**”* (Externato António Sérgio Beringel – Beja);

Ou, inserida no PPIP, as “*Ações realizadas que potenciam a aquisição de competências dos docentes na área da **inovação pedagógica***” (Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente).

A ‘inovação’ apenas foi mencionada uma vez no domínio dos “Resultados”, fazendo referência a uma situação particular vivida na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo, em Oeiras, onde o currículo foi adaptado às necessidades de uma aluna, sendo este caracterizado como diferenciador e inovador:

*“Assinala-se, nos cursos oficiais, o caso de uma aluna cega cujos professores têm de desenvolver um trabalho de acompanhamento e de adaptação do **currículo inteiramente diferenciado e inovador**”* (Escola de Música Nossa Senhora do Cabo – Oeiras).

Conceito autonomia

Quanto ao conceito ‘autonomia’, houve uma maior prevalência das menções nos domínios ‘Liderança e Gestão’ e ‘Prestação do Serviço Educativo’, à semelhança do observado com o termo ‘inovação’. Para ‘Liderança e Gestão’, as menções a ‘autonomia’ devem-se sobretudo à atribuição de ‘autonomia’ a variados atores das comunidades escolares, como se verifica em:

*“O papel dos diretores de turma e dos coordenadores (de departamento curricular, de estabelecimento, entre outros), enquanto líderes intermédios, é valorizado e é-lhes dada **autonomia** para o desempenho dos cargos”* (Agrupamento de Escolas de Parede – Cascais);

*“A inteira disponibilidade do diretor pedagógico para acolher os diferentes contributos e o incentivo a uma participação mais proativa têm vindo a despertar a iniciativa e a motivação das lideranças intermédias, na **assunção mais autónoma das suas responsabilidades** junto dos seus pares”* (Colégio Miramar – Mafra);

*“A entidade titular considera atribuir **autonomia** ao diretor pedagógico para o melhor funcionamento do Colégio”* (Colégio Frei Cristóvão – Caldas da Rainha);

Ou em: *“A direção promove reuniões regulares com os diferentes líderes intermédios, delegando-lhes competências e **autonomia no desempenho dos cargos**”* (Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital).

Ao contrário, também foram mencionados os pontos fracos das escolas aquando da carência de algum grau de autonomia, como se verifica em:

*“por parte das lideranças intermédias, carece de generalização a assunção mais **autónoma** das suas responsabilidades junto dos seus pares”* (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes – Olhão).

Além destes, no Agrupamento de Escolas Fernando Namora, na Amadora, o termo também foi referido felicitando a sua menção em ações de formação dos recursos humanos:

*“Na formação dos recursos humanos destaca-se a dinamização de ações nas áreas da inclusão e da **autonomia** e flexibilidade curricular”* (Agrupamento de Escolas Fernando Namora – Amadora).

No domínio ‘Prestação do Serviço Educativo’, a ‘autonomia’ foi empregue mostrando, essencialmente, o trabalho autónomo realizado pelos professores das escolas:

*“Regista-se uma sólida articulação horizontal do currículo, através de trabalho colaborativo dos docentes, nomeadamente no âmbito dos domínios de **autonomia curricular**”* (Agrupamento de Escolas de Vendas Novas);

Referindo-se a práticas que levam em conta o *“respeito pela **autonomia** do professor (...)”* (Escola de Música Nossa Senhora do Cabo – Oeiras);

E, na seguinte aferição: *“Do ponto de vista da articulação curricular horizontal, há evidências de trabalho interdisciplinar, ainda que se trate de um campo a aprofundar, à luz dos **princípios de autonomia** e flexibilidade curricular”* (Externato António Sérgio Beringel – Beja).

O termo foi também relacionado com a procura das escolas pela autonomia curricular, como se observa a partir de:

*“(...) constituição de equipas pedagógicas promotoras de uma aprendizagem integrada e holística, como ocorre, por exemplo, com os **domínios de autonomia curricular.**”* (Agrupamento de Escolas do Bonfim);

*“As iniciativas promovidas pelas bibliotecas escolares articulam-se de forma profícua com o projeto de cidadania e desenvolvimento, com as propostas dos **domínios de autonomia curricular**”* (Agrupamento de Escolas Gil Paes – Torres Novas);

*“O trabalho realizado nas turmas, com os planos de acompanhamento pedagógico das mesmas, como projetos curriculares, tem promovido a interdisciplinaridade, em complemento com os domínios abordados na disciplina de cidadania e desenvolvimento. Assim, a articulação horizontal do currículo está a efetivar-se com a consecução dos domínios de **autonomia curricular**, que integram metodologias conducentes ao desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais e das áreas de competências do Perfil dos Alunos”* (Colégio Frei Cristóvão – Caldas da Rainha);

Ou ainda em: *“No sentido de promover o trabalho interdisciplinar e a articulação curricular, o Agrupamento está a fazer um forte investimento na implementação de domínios de **autonomia curricular** e em projetos de articulação vertical do currículo.”* (Agrupamento de Escolas de Pombal).

Semelhantemente, a carência de autonomia nas escolas também é mencionada:

*“(...) apesar da **autonomia** e responsabilidade se constituírem pilares que subjazem à ação, nem sempre as abordagens didáticas e metodológicas operacionalizadas pelos docentes em sala de aula os preconiza”* (Agrupamento de Escolas Fernando Namora – Amadora);

*“Embora a **autonomia** seja um fim subjacente à ação, em sentido lato, nem sempre as metodologias usadas em sala de aula preconizam o seu desenvolvimento”* (Agrupamento de Escolas de Parede – Cascais).

Apenas no relatório do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes, em Olhão, se verificou o enquadramento do tema no domínio ‘Resultados’, com referência ao trabalho desenvolvido autonomamente pelo órgão associativo da escola:

*“A associação de estudantes **propõe e organiza autonomamente** e com responsabilidade diversas atividades que contribuem para a mobilização da comunidade educativa”* (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes – Olhão).

Com a mesma frequência, para o domínio ‘Autoavaliação’, foi caracterizada como autónoma a equipa de autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Vila do Bispo, sendo recomendada a atribuição de maior autonomia nas suas intervenções quando comparada aos órgãos de gestão:

“Constituição da equipa de autoavaliação, tornando-a **autónoma** em relação aos órgãos de gestão e alargando-a a outros elementos da comunidade”; “a equipa de autoavaliação carece de maior **autonomia** em relação aos órgãos de gestão e de maior representatividade” (Agrupamento de Escolas de Vila do Bispo).

Conceito flexibilidade

Em conformidade com os dois outros termos, a palavra ‘flexibilidade’ tem maior prevalência nos domínios ‘Liderança e Gestão’ e ‘Prestação do Serviço Educativo’. Em ‘Liderança e Gestão’, é referido, sobretudo, a adoção de práticas consideradas flexíveis, como se comprova em:

“Práticas de gestão empreendidas, norteadas por critérios pedagógicos e **soluções flexíveis**, que criam condições para aprendizagens de qualidade” e “O tempo escolar é muito bem gerido através de **soluções flexíveis** que permitem a sua ocupação plena, beneficiando duplamente alunos e professores” (Externato António Sérgio Beringel – Beja);

“Práticas de gestão norteadas por critérios pedagógicos e **soluções flexíveis**”; “A intencionalidade com que as lideranças fomentaram respostas aos novos desafios, designadamente (...) a autonomia e **flexibilidade curricular** (...)”; “Tem sido atribuída uma particular atenção às questões da formação proporcionada quer através do centro de formação quer internamente, otimizando, neste caso, o leque de formadores disponível em temáticas-chave, como a **flexibilidade curricular**” (Agrupamento de Escolas de Santiago do Cacém);

Ou, por exemplo: “Existem **soluções flexíveis** que possibilitam uma boa gestão do tempo escolar (permutas entre docentes, por exemplo)” (Agrupamento de Escolas Pioneiros de Aviação Portuguesa – Amadora).

Neste domínio, foi também várias vezes referida a gestão do trabalho como sendo flexível:

“Há **flexibilidade na gestão do trabalho** e uma estratégia clara da diretora e da sua equipa para o envolvimento dos alunos na vida da escola” (Agrupamento de Escolas Gil Paes – Torres Novas);

“A **flexibilidade** na organização e gestão do trabalho com os grupos/turmas não se apresenta como uma opção pedagógica consistente e generalizada” (Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette – Odivelas);

Ou como forma a caracterizar os órgãos diretivos:

*“A direção é considerada aberta, **flexível e humana**”* (Externato Penafirme – Torres Vedras).

À semelhança do que já observado em relação aos outros termos, a ‘flexibilidade’ é mencionada como um aspeto a melhorar pelas escolas:

*“É notória a falta de impacto da formação na alteração de práticas pedagógicas e avaliativas, consentâneas com a **flexibilidade curricular**”* (Agrupamento de Escolas de Vila do Bispo)

No que concerne ao domínio ‘Prestação do Serviço Educativo’ a flexibilidade é referida sobretudo como caracterizadora da organização e gestão curricular:

*“(...) foi pouco evidente a inovação ao nível das opções curriculares, tendo em conta a maior autonomia e **flexibilidade** na organização e gestão do currículo e da aprendizagem”* (Agrupamento de Escolas de Silves);

Bem como princípio que orienta a ação da escola e, em particular, os curricula:

*“Do ponto de vista da articulação curricular horizontal, há evidências de trabalho interdisciplinar, ainda que se trate de um campo a aprofundar, à luz dos princípios de autonomia e **flexibilidade curricular**”* (Externato António Sérgio Beringel – Beja).

No caso do Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, em Lisboa, é mencionada a flexibilidade como núcleo central de um projeto desenvolvido na escola: *“O Agrupamento organizou (...) umas jornadas pedagógicas subordinadas aos temas “A aula que motiva” e “A **flexibilidade curricular na sala de aula**”* (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor – Lisboa).

Como recomendação ou aspeto a melhorar, a flexibilidade foi mencionada uma vez pela equipa de avaliação:

*“Também não é evidente a implementação de opções inovadoras de organização e **gestão flexível do currículo**”* (Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette – Odivelas)

Quanto ao domínio ‘Autoavaliação’, o termo surge apenas surge uma vez:

“Assinala-se a importância do relatório reportado a 2017-2018 que reflete (..) não apenas os resultados dos questionários de satisfação, mas também os dados recolhidos

junto de professores e de alunos quanto à (re)definição dos critérios de avaliação no 1.º ciclo do ensino básico, a melhoria da gestão flexível do currículo” (Agrupamento de Escolas de Santiago do Cacém).

Para o domínio ‘Resultados’ não foi detetada a presença do termo ‘flexibilidade’ nos relatórios analisados.

Mais do que a repetição dos termos *inovação, autonomia e flexibilidade* nos relatórios individuais de AEE, é notória a prevalência de outros conceitos como *inclusão, desenvolvimento do currículo, participação*, bem como o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Ora, todos estes termos e documentos mencionados foram, segundo o Entrevistado D, abordados “nas sessões de formação promovidas pela IGEC” (Anexo 9, p.199), uma vez que fazem parte do Quadro de Referência. O Entrevistado C refere ainda que estas áreas foram “consideradas [na formação] como um todo integrador do Quadro de Referência” (Anexo 8, p.193), compreendendo, acima de tudo, “os três momentos da avaliação externa: a preparação, o desenvolvimento e o reporte” (Entrevistado E – Anexo 11, p.210).

Mas, e as escolas, são inovadoras? Quais são os resultados, até então, alcançados?

O Entrevistado C classifica o *tempo* como “fundamental para o desenvolvimento de dinâmicas inovadoras, flexíveis e autónomas” (Anexo 8, p.196) nas escolas. O quotidiano funcional – organizativo e de gestão, educativo e letivo das escolas –, bem como os procedimentos demasiado burocráticos resultam, segundo o Entrevistado C, na “falta de tempo das escolas” (Anexo 8, p.196). Decorrente destes factos, as dinâmicas inovadoras, muitas vezes, não passam de “retórica” (Anexo 8, p.196). Ainda assim, e apesar disto, existem escolas com dinâmicas integradoras e resultados relevantes que deixam marcas distintivas” (Anexo 8, p.196), como é exemplo da adoção da semestralidade que, segundo o Entrevistado D, é uma das experiências mais frequentes.

Para o Entrevistado E, muitas das práticas inovadoras nascem “da iniciativa de alguns docentes [...] não do coletivo” (Entrevistado E – Anexo 11, p.213) e, vulgarmente, “circunscreve-se a um ou outro projeto na escola” (Anexo 11, p.213).

Confrontados com as mudanças que marcam o novo ciclo de avaliação externa, particularmente com a adoção da OPEL, os avaliadores entrevistados referem que os objetos de estudo, *i.e.*, o

que se pretende observar e aferir é “a interação pedagógica, as competências trabalhadas e a inclusão” (Entrevistado C – Anexo 8, p.193) sendo as “evidências recolhidas [...] utilizadas para interpelar os diferentes grupos de entrevistados, permitindo triangular a informação e chegar a um juízo avaliativo mais consistente e justo” (Anexo 8, p. 193). O Entrevistado D refere que esta nova forma de recolha de informação possibilita que os avaliadores constatem “o modo como se concretizam [...] os princípios estabelecidos na Lei” (Anexo 9, p.198), referindo, a título de exemplo, os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018, da inclusão e desenvolvimento do currículo, respetivamente.

A informação recolhida através da entrevista por questionário aos avaliadores possibilitou a construção de um quadro de SWOT (Quadro 11) – uma ferramenta estratégica que permite aferir determinados aspetos das organizações ou produtos através da identificação de pontos fortes (*strengths*), pontos fracos (*weaknesses*), oportunidades (*opportunities*) e ameaças (*threats*). Para o presente estudo, a análise SWOT teve o intuito de recolher informação sobre a avaliação externa das escolas.

Quadro 11 – Análise SWOT

PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Maior autonomia das equipas de avaliação; - Alargamento da AEE de mais tipologias de escola; - OPEL enquanto mais uma fonte de recolha de dados; - Alargamento da equipa de avaliadores: novas formas de trabalho; novos pontos de vista; - Formação dos avaliadores: incide na preparação, desenvolvimento e reporte da AEE e integram as várias áreas contempladas no Quadro de Referência; - Contributo da AEE na prestação de contas e melhoria do sistema educativo; - Ética na atuação dos inspetores e peritos; - Transparência, respeito e discussão em equipa de avaliadores e interlocutores da escola; - Valoração justa daquilo que é observado; - Maior flexibilidade e melhor estruturação das agendas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação intercalar; - Maior reconhecimento e interesse pela AEE pelas comunidades escolares; - Crescente participação da comunidade escolar na AEE; - Consciencialização de múltiplos atores sobre o que há para melhorar; - Resultados da AEE impulsionam ou legitimam novas decisões da escola.
PONTOS FRACOS	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> - Subjetividade do conceito <i>inovação</i>, presente no novo referencial; 	<ul style="list-style-type: none"> - OPEL: amostra muito reduzida; - Pandemia;

- Número alargado de indicadores;
- Resultados académicos desfasados em relação ao momento atual, no *Infoescolas*.
- Dificuldade em integrar outros profissionais, que não docentes universitários, na bolsa de peritos externos;
- Escolas privadas sem financiamento público não abrangidas diretamente – dependentes da existência de recursos na Inspeção;
- Não-avaliação de muitas das ‘inovações’ das escolas;
- Dificuldade de conciliação das atividades profissionais dos peritos com a agenda da AEE;
- Formação dos avaliadores;
- Definição de critérios para a constituição das equipas de avaliadores.

- Reorganização de equipas de avaliação, por impedimentos (elementos substitutos);
- Falta de informação estatística validada que caracterize as escolas e o contexto;
- Desmotivação dos avaliadores para a AEE.

Sobre os Pontos Fortes destacados

No que concerne à **agenda**, o Entrevistado E afirmou que existe agora “uma maior autonomia das equipas de avaliação” (p.206), uma vez que há a possibilidade de criarem “**novos grupos** de interlocutores” (Entrevistado E - Anexo 11, p.206). O mesmo constata-se no depoimento do Entrevistado C – “as agendas mais bem estruturadas [...] incluem a possibilidade de os avaliadores definirem um grupo de entrevistados em função das características/necessidades identificadas” (Anexo 8, p.194).

A **abrangência de escolas privadas** com financiamento público permite, segundo o Entrevistado E, um tratamento equitativo, maior transparência e possibilidade de “prestação de contas sobre a qualidade do serviço educativo das escolas privadas e cooperativas” (Entrevistado E – Anexo 11, p.206).

A nova metodologia de **OPEL**, na perspetiva do Entrevistado E, “tornou-se fundamental” (Entrevistado E – Anexo 11, p.206), permitindo aceder-se a informação relevante e que pode ser triangulada com outros dados recolhidos – “As evidências recolhidas são depois utilizadas para interpelar os diferentes grupos de entrevistados, permitindo triangular a informação e chegar a um juízo avaliativo mais consistente e justo” (Entrevistado C – Anexo 8, p.193). Para o Entrevistado D, a OPEL “possibilita o questionamento acerca da coincidência ou divergência entre o que está formalizado nos documentos, o que é expresso nos discursos dos docentes e alunos

[...] e as práticas reais em sala de aula” (Anexo 9, p.198). Completa referindo que a OPEL “fomenta a reflexão sobre a ação” (Anexo 9, p.198)

Do prisma do Entrevistado D, existe na AEE uma “**avaliação justa** do que é observado” (Anexo 9, p.200), sendo esse um ponto positivo a realçar.

O **alargamento da equipa de avaliadores** foi um dos pontos fortes ressaltados pelos entrevistados – “Como pontos fortes, identifico [...] a equipa com quatro avaliadores” (Entrevistado C – Anexo 8, p.194). Esta visou alcançar o “equilíbrio entre inspetores e peritos externos” (Entrevistado E – Anexo 11, p.207) e “obter um maior número de contributos para a fundamentação dos juízos avaliativos” (Anexo 11, p.207).

A **formação dos avaliadores** foi considerada abrangente e integral pelos entrevistados – “Essas áreas [inclusão, inovação, flexibilidade e autonomia de escolas] estiveram sempre presentes na formação de avaliadores. Não foram abordadas de forma isolada, mas consideradas como um todo integrador do Quadro de Referência” (Entrevistado C – Anexo 8, p.193); “estas áreas [...] foram todas abordadas nas sessões de formação promovidas pela IGEC” (Entrevistado D – Anexo 9, p.199), além de que incidem sobre os três momentos que fazem parte da AEE – “a preparação, o desenvolvimento e o reporte” (Entrevistado E – Anexo 11, p.210).

É enaltecido como ponto forte o “contributo da AEE para a **prestação de contas** e para a **melhoria do sistema educativo**” (Entrevistado E – Anexo 11, p.212).

Segundo o Entrevistado D, “a atuação dos inspetores e dos peritos no terreno pauta-se por princípios de **ética**” (Anexo 9, p.200) “[...] além de que, no seio das equipas e nas comunicações com as escolas, existe “**transparência, respeito [e] discussão honesta**” (Anexo 9, p.200), sendo estes pontos positivos evidenciados pelo Entrevistado D.

Sobre os Pontos Fracos destacados

Segundo o Entrevistado E, o **conceito “inovação”** é “subjetivo e [...] carece de uma melhor definição” (Anexo 11, p.209). Ademais, o entrevistado revela a falta de consensualidade sobre a definição do termo – “É um termo que ainda carece de ter trabalhado [...], pois não é consensual” (Entrevistado E – Anexo 11, p.211).

Para o Entrevistado C, o **número alargado de indicadores**, em concreto 127, tal como o mesmo identifica no questionário, gera “dificuldade na identificação de indicadores-chave para um determinado referente considerando o contexto em questão e a sobreposição de indicações e/ou referentes em campos de análise e domínios distintos” (Anexo 8, p.194).

Além disto, o entrevistado identifica a disponibilização de “**resultados académicos defasados** em relação ao momento de AEE” (Entrevistado C – Anexo 8, p.195), no Portal *Infoescolas*. Complementa a sua perspetiva exemplificando: “para uma AEE realizada em janeiro de 2020, os últimos resultados disponíveis para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e para o ensino secundário profissional dizem respeito ao ano letivo 2016-2017” (Entrevistado C – Anexo 8, p.195).

Um dos pontos fracos mencionados deve-se à **dificuldade em “integrar na bolsa de peritos externos outros profissionais que não docentes universitários”** (Entrevistado E – Anexo 11, p.212), uma vez que, segundo o Entrevistado E, enriqueceriam “as apreciações e os juízos de valor” (Anexo 11, p.212).

As **escolas privadas ou cooperativas, sem financiamento público, não estão diretamente abrangidas** no mais recente ciclo de avaliação. Caso pretendam ser avaliadas, deverão estas escolas solicitá-lo, contudo, a sua avaliação externa fica subordinada à existência de recursos na Inspeção. Para o Entrevistado E, esta decisão pode colocar em risco “a prestação de contas [de] uma fatia significativa do sistema escolar e de não se dar o contributo socialmente esperado para a sua melhoria” (Anexo 11, p.212).

O Entrevistado E perceciona como ponto negativo a **‘não-avaliação’ de muitas das ‘inovações das escolas’** – “[...] falta avaliar muitas dessas ‘inovações’, pelo que, frequentemente, ficamos sem saber o impacto que tal teve nas aprendizagens, sejam elas curriculares ou não” (Entrevistado E, Anexo 11, p.214).

O Entrevistado D assinala como ponto fraco a “dificuldade que os peritos têm em **conciliar as suas atividades profissionais com a agenda da AEE**” (Anexo 9, p.200), uma vez que lhes cabe preparar a intervenção e concretizá-la no terreno e, ainda, sintetizar os dados recolhidos.

Apesar de não ter sido aprofundada a questão, foi apontado como ponto fraco “**a formação de avaliadores e a definição de critérios para constituição das equipas**” (Entrevistado C – Anexo 8, p.195).

Sobre as Oportunidades destacadas

A **avaliação intercalar** possibilita um melhor acompanhamento por parte dos avaliadores às escolas, dando a possibilidade de, desta forma, poderem mais facilmente melhorar. Sobre este tema, o Entrevistado E refere a importância da avaliação intercalar uma vez que sem ela corre-se “o risco de afetar uma ou duas gerações de alunos” (Anexo 11, p.207) – “Não se pode deixar um hiato com 6 ou 7 anos entre duas avaliações numa escola que demonstrou não encontrar o seu rumo para a melhoria” (Anexo 11, p.207).

Gradualmente, a **AEE é melhor e mais reconhecida** pelas comunidades escolares pois, como refere o Entrevistado D, “as comunidades educativas vão sendo sensibilizadas pela própria AEE, vão-se interessando cada vez mais por questões que a AEE suscita e dizem respeito à vida dos seus educandos” (Anexo 9, p.200). Segundo o Entrevistado E, “cada vez mais, as escolas estão capacitadas para acolher a avaliação externa” (Anexo 11, p.212).

O Entrevistado D perspetiva como oportunidade a **participação** da comunidade escolar na avaliação externa – “[...] as comunidades educativas [...] sentem-se motivadas para participar no processo e, posteriormente, procurar formas para resolver problemas e implementar melhorias ao funcionamento das escolas” (Anexo 9, p.200).

Sobre o verdadeiro propósito da atividade de AEE, o Entrevistado E fala de uma maior “**consciencialização** de múltiplos atores sobre o que é bom e o que há para melhorar” (Anexo 11, p.213) [...], além disso, os resultados da AEE impactam e legitimam as **decisões** que as escolas tomam (Anexo 11, p.213).

Sobre as Ameaças destacadas

Sobre a nova metodologia – a OPEL – é mencionado como aspeto negativo a **amostragem reduzida** de turmas ou grupos alvos de observação – “[...] assume-se que o observado numa vintena de aulas não pode ser representativo daquilo que se sucede em largas centenas de aulas lecionadas semanalmente numa escola” (Entrevistado E – Anexo 11, p.206).

A **crise pandémica** por SARS-CoV-2 foi “o grande imprevisto” (Entrevistado D – Anexo 9, p.201) que afetou a eficácia da atividade de avaliação externa, sobretudo porque a AEE não

conseguiu “responder metodologicamente [...] à nova realidade, num curto espaço de tempo” (Entrevistado E – Anexo 11, p.212). À data em que foi realizada a entrevista, o Entrevistado E refere que o “desenvolvimento do programa no terreno está interrompido há mais de um ano” (Anexo 11, p.214). Para o Entrevistado C, o “longo período sem realização da AEE” (Entrevistado C, p.3) repercutiu-se “na dinâmica que estava implementada, quer a nível do planeamento quer ao nível da operacionalização” (Anexo 8, p.195).

Outra ameaça aferida para a atividade de AEE “diz respeito à **necessidade de reorganizar equipas de avaliação** por impedimentos que vão surgindo” (Entrevistado E – Anexo 11, p.214). O entrevistado revela ainda a dificuldade em encontrar um elemento substituto e menciona o impacto que isto pode ter no planeamento anual da intervenção.

A **falta de informação estatística** validada que caracterize as escolas e o contexto é uma das ameaças apontadas pelo Entrevistado C, sobretudo “para avaliação de indicadores no âmbito dos domínios «Liderança e Gestão» e «Resultados»” (Anexo 8, p.195).

Por fim, destaca-se como ameaça a “**desmotivação dos avaliadores** para a AEE”, apontada pelo Entrevistado C (Anexo 8, p.195).

2.5. Linhas Conclusivas

A partir da questão que norteou toda a pesquisa: “*De que modo o terceiro ciclo de AEE permite captar as novas dinâmicas de inovação pedagógica, de flexibilidade e de autonomia das escolas, no quadro dos novos modos de reconfiguração da ação do Estado?*”, passo a apresentar as principais linhas conclusivas do estudo realizado.

Respondendo aos Eixos de Análise I e II, em que me propus caracterizar o modelo do terceiro ciclo de AEE, foi possível determinar as continuidades e ruturas. Desde logo, há a assinalar o ressurgimento da ‘Autoavaliação’ como domínio autónomo com base no argumento de que esta se assume medular, complementando a avaliação externa. Além disso, consideram os atores auscultados que tornar este domínio independente atribui-lhe a visibilidade e relevância que merece.

Do ponto de vista das novidades, assinalo a introdução da OPEL, que surge mediante a justificação de se constituir como mais uma fonte de dados que possibilita captar como se processa a interação e as dinâmicas que ocorrem, em contexto sala de aula, e recolher as evidências de modos de trabalhar as competências no quadro do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Igualmente, neste ciclo, a avaliação é, pela primeira vez, alargada a estabelecimentos do ensino privado e cooperativo, com financiamento público, que decorre da vontade de universalizar a avaliação externa, o que a IGEC associa a objetivos de maior transparência e prestação de contas.

Uma outra novidade decorre da introdução na equipa de avaliação de mais um perito externo, visando, por um lado, equilibrar o poder entre atores da administração central e peritos externos e, por outro lado, obter com essa ampliação uma maior diversidade de olhares - juízos avaliativos -, com vista almejar que a avaliação espelhe melhor as realidades das escolas avaliadas.

Outra das mudanças efetuadas consiste ao nível dos descritores da Escala de Avaliação, especificamente na introdução da alusão a *práticas inovadoras e resultados notáveis*, no nível excelente.

Respondendo ao Eixo de Análise III, em que me propus identificar os membros do GTAEE, do terceiro ciclo, bem como os pressupostos que lhe estão subjacentes, constato que a incorporação do conceito *inovação* no novo ciclo de avaliação externa dá-se no sentido de qualificar escolas que desenvolvam práticas promotoras da melhoria das aprendizagens, respondendo a necessidades, características ou interesses das crianças ou alunos.

A investigação mostrou que o termo *inovação* não é consensual, é subjetivo e carece de clarificação, existindo unanimidade entre as opiniões dos avaliadores sobre a sua estreita relação com a variante *contexto*, ou seja, que práticas inovadoras são aquelas que num determinado contexto fazem a diferença, contribuindo para a melhoria dos processos e dos resultados da escola avaliada.

A captação destas práticas resulta da triangulação das informações que, ao longo da avaliação externa, vão sendo recolhidas, seja por meio dos documentos sobre a escola, nas entrevistas a *focus groups*, através da observação das práticas educativas e letivas, ou da observação dos espaços e do quotidiano escolar. Segundo os atores auscultados, o número elevado de

indicadores que compõem o Quadro de Referência do terceiro ciclo é suficientemente versátil para se aplicar a diferentes tipologias de escolas e, nesta sequência, para captar práticas diferenciadoras.

A formação dos avaliadores é considerada pelos mesmos como integral, uma vez que, da mesma forma, inclui aspetos de inovação e os restantes conteúdos que compõem o Quadro de Referência.

A análise dos relatórios de AEE evidencia a menção aos termos *inovação*, *flexibilidade* e *autonomia*, ainda que não contemplada em todos os relatórios. Mostra-se curiosa, ainda, a evidência destes termos nos relatórios de avaliação externa, apesar de o nível excelente (que engloba os termos *resultados notáveis* e *práticas inovadoras*) não ter sido atribuído às escolas muitas vezes. Mais que a referência aos termos aqui falados, os aspetos enfatizados nos relatórios prendem-se com a inclusão, o desenvolvimento do currículo e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

CAPÍTULO 3

Atividades

CAPÍTULO 3 - Atividades

3.1. As Atividades na Quadratura Pandémica

Antes de identificar as atividades desenvolvidas no âmbito do estágio, importa realçar o panorama atual vivido e que, durante os vários meses de realização deste trabalho, se manteve. Em dezembro de 2019, foi detetado, na China, mais concretamente na cidade de Wuhan, um novo coronavírus, apelidado de SARS-CoV-2 (*website*, Ministério da Saúde, 2021), causador da doença COVID-19. Reconhecendo a gravidade da situação, foi decidido, na primeira reunião realizada entre as estagiárias e os senhores inspetores, que o estágio se iniciaria *online*, contudo, deixando aberta a possibilidade de, mais tarde, caso a situação melhorasse significativamente, realizar o mesmo presencialmente, o que, infelizmente, não veio a acontecer.

3.2. Descrição das Atividades

Atividade 1: Reunião com a IGEC

Data da Atividade
23 de setembro de 2020, pelas 17:00
Descrição
Dado o ano atípico que vivemos, marcado pela pandemia provocada pelo SARS-CoV-2, todo o estágio foi repensado e, contrariamente ao que sucedeu em estágios de anos anteriores, iniciou-se na modalidade <i>online</i> , através da plataforma <i>Microsoft Teams</i> , por indicação dos senhores inspetores, Doutora LD e Doutor HL. Os assuntos abordados na primeira reunião passaram, fundamentalmente, pela: apresentação (das estagiárias e dos inspetores que nos acompanharão durante o estágio); conhecimento, ainda que em moldes a distância, da IGEC, os seus propósitos, objetivos, atividades desenvolvidas, entre outros elementos. Numa primeira abordagem, foi-nos questionado o porquê da escolha da Inspeção-Geral para a realização do estágio e qual o trabalho que, enquanto estagiárias nesta organização, consideramos vir a realizar.

Depois deste tema, mentalmente, foi possível imaginar a estrutura física da IGEC (infra-estrutura) à medida que os inspetores a descreviam e apresentavam os vários pisos e serviços da organização.

Durante a descrição que nos foi sendo transmitida, tivemos conhecimento da Área Territorial do Norte ter sede no Porto e a da Área Territorial do Centro se situar em Coimbra. A Área Territorial do Sul, geograficamente, engloba os distritos entre Santarém e Faro, inclusive, e a sede localiza-se em Lisboa.

Posteriormente, os inspetores abordaram as áreas de incidência do Programa Acompanhamento, da atividade *Perfil dos Alunos – Acompanhamento do Trabalho das Escolas*, tendo sido possível anotar:

1. A ação das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, com foco no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (da educação inclusiva), ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (currículos do ensino básico e secundário);
2. Gestão do Currículo e Qualidade na Educação pré-Escolar;
3. Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências;
4. Gestão do Currículo: Ensino do Inglês no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico;
5. Desenvolvimento da Oralidade e da Escrita;
6. Apoio Tutorial Específico.

Também, após ter sido colocada a questão “qual o trabalho desenvolvido pela IGEC?”, foram apresentadas, de forma sucinta, as atividades e programas da Inspeção, concretamente: Controlo, Avaliação, Auditoria, Acompanhamento, Relações Internacionais e Provedoria e Ação Disciplinar.

No final da reunião, foi sugerida a realização de algumas tarefas, devendo estas ser concluídas até ao dia 15 de outubro. Na lista de tarefas a realizar, registei: pesquisa no *website* da IGEC e dar especial importância aos planos de atividades; caracterizar a organização, por escrito, considerando as informações que constam no *website*; afunilar/incidir numa das áreas de atividade da IGEC; conhecer os Decretos-Lei 54/2018, de 6 de julho, e 55/2018, de 6 de julho, que são fulcrais e que determinam alguns dos caminhos seguidos na ação (atividade) da entidade.

Importância da Atividade

- Primeiro contacto com os inspetores que nos orientarão até ao fim do estágio;
- Conhecer, sucintamente, o trabalho da IGEC – atribuições e atividades desenvolvidas pela organização, etc;

- Definição dos moldes do estágio, ainda que possam surgir alterações consoante a evolução da pandemia em Portugal.

Atividade 2: Pesquisa sobre a IGEC

Data da Atividade
23 de setembro de 2020 – 15 de outubro de 2020
Descrição
<p>Tal como solicitado pelos senhores inspetores, durante a semana, entre a primeira e segunda reuniões, procedi à pesquisa no <i>website</i> da IGEC, com o objetivo fulcral de conhecer a organização onde realizarei o meu estágio curricular.</p> <p>Consultei os planos de atividades anuais e os relatórios de atividades da IGEC, que integram a missão, as atribuições, os clientes, a organização interna, os objetivos e os quadros de referências, entre outras informações; e os programas e atividades a desenvolver durante cada ano.</p> <p>Associado a esta tarefa, conheci ainda os diplomas fulcrais que constroem o Plano de Atividades de 2020, particularmente, o Decreto-Lei 54/2018, que estabelece o regime jurídico de educação inclusiva, e o Decreto-Lei 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundários e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Também, o documento intitulado de “<i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>”.</p> <p>De um modo geral, para compreender de forma mais profunda a IGEC, listei os vários elementos que tencionava pesquisar e redigir: estrutura organizacional; história; atividades; e instrumentos de gestão, fundamentalmente.</p> <p>Considerando aquilo que li e os meus interesses, quer pessoais como académicos, a pedido dos inspetores ponderei aquela que seria a área onde gostaria de incidir o meu trabalho. Após alguma pesquisa, decidi aprofundar a área da avaliação, mais concretamente a atividade Avaliação Externa das Escolas (AEE).</p> <p>Durante as tarefas mencionadas, anotei algumas dúvidas que foram surgindo para que pudessem ser discutidas e esclarecidas na reunião seguinte, entre elas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No âmbito do Plano de Atividades de 2020, em particular na parte da ação inspetiva, são apresentados o número de estabelecimentos existentes e o número de

<p>estabelecimentos que tiveram intervenção da IGEC. Como são selecionados esses estabelecimentos consoante o universo existente?</p> <p>2. Em que medida o novo ciclo de AEE capta os referenciais da educação inclusiva e do currículo, Decretos-Lei 54/2018 e 55/2018, respetivamente?</p>
Importância da Atividade
<ul style="list-style-type: none"> • Localizar os vários documentos fulcrais da organização no seu <i>website</i>; • Aprofundar conhecimento acerca da IGEC; • Selecionar a área de trabalho a seguir.

Atividade 3: Redação da Caracterização da IGEC

Data da Atividade
23 de setembro de 2020 – 15 de outubro de 2020
Descrição
<p>Na sequência da atividade anteriormente mencionada, iniciei a primeira redação da caracterização desta organização, tendo me focado nos elementos: história da organização e da atividade inspetiva, programas e atividades (intervensões), recursos humanos, planos e relatórios de atividades. Posteriormente, o documento foi enviado, via <i>e-mail</i>, para os inspetores LD e HL.</p>
Importância da Atividade
<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundamento/desenvolvimento de competências de seleção e organização de informação.

Atividade 4: Reunião com a IGEC

Data da Atividade
16 de outubro, pelas 10:30
Descrição
<p>Nesta reunião, foi feita a verificação das tarefas semanais realizadas: pesquisa e a primeira redação da caracterização; conhecer os diplomas 54/2018 e 55/2018); foram esclarecidas dúvidas; apresentada a constituição das atividades que se incluem nos Planos de Atividades da IGEC; e abordada a atividade Perfil dos Alunos – área de incidência</p>

<p>Avaliação Pedagógica no Ensino Secundário; e, sumariamente, o Projeto MAIA, coordenado pelo Professor Doutor Domingos Fernandes.</p> <p>No que se refere à verificação das atividades semanais, abordaram-se as áreas de atividade/programas onde as estagiárias gostariam de se concentrar. Após mostrar o meu interesse, foi-me proposto focar na Avaliação Externa de Escolas. Neste sentido, foi recomendado aprofundar mais esse tema na caracterização da IGEC.</p> <p>Uma vez que a reunião contou com a participação da minha colega de estágio ML, pudemos apreciar as escolhas de ambas.</p>
<p>Importância da Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esclarecimento de dúvidas; • Abordagem acerca da Avaliação Pedagógica no Ensino Secundário; • Definição da área de incidência no estágio, na IGEC; • Apreciação do trabalho realizado pela colega de estágio ML.

Atividade 5: Pesquisa acerca da Atividade AEE

<p>Data da Atividade</p> <p>16 de outubro de 2020 – 29 de outubro de 2020</p>
<p>Descrição</p> <p>Tendo sido firmada anteriormente a área de incidência do meu trabalho - a Avaliação Externa das Escolas - e sugerido focar e aprofundar a mesma, procedi a uma pesquisa mais complexa, com o intuito de compreender esta atividade realizada pela IGEC de uma forma holística.</p> <p>A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, é o diploma que aprova o sistema de avaliação da educação (dos vários níveis de educação e ensino da rede pública, privada, cooperativa e solidária); define a obrigatoriedade da autoavaliação (Artigo 6.º) das escolas; e fornece as orientações para a AEE (Artigo 8.º).</p> <p>A partir de vários documentos disponíveis no <i>website</i> da IGEC (entre eles: PA, Relatórios de avaliação e globais das atividades, entre outros), compreendi como se processa a AEE, em particular, os modelos empregues nos vários ciclos (primeiro - que ocorreu entre 2006 e 2011; o segundo, entre 2011 e 2017; e o terceiro, que vigora de momento, desde o ano 2018).</p>
<p>Importância da Atividade</p>

- Primeiro contacto com a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro;
- Caracterização dos modelos dos vários ciclos de AEE.

Atividade 6: Pesquisa acerca do Projeto MAIA

Data da Atividade
16 de outubro de 2020 - 29 de outubro de 2020
Descrição
<p>Na última reunião, foi sugerida a pesquisa acerca do projeto nacional “<i>Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica</i>” (MAIA), no âmbito da autonomia e da flexibilidade curricular, coordenado pelo Professor Doutor Domingos Fernandes.</p> <p>Assim, conforme sugerido, procedi à sua pesquisa na <i>internet</i>.</p> <p>Descobri que o objetivo central do projeto passa por contribuir para a melhoria dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação pedagógica, com a ambição de que os alunos aprendam mais e melhor, com mais compreensão e profundidade.</p> <p>O projeto MAIA enquadra-se no quadro da avaliação organizacional e é um contributo fundamental para o desenvolvimento das escolas, uma vez que surge como um instrumento capaz de introduzir melhorias a nível das aprendizagens e, por consequência, nos resultados dos alunos.</p>
Importância da Atividade
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, superficialmente, o programa MAIA – que se enquadra no âmbito da avaliação organizacional.

Atividade 7: Reunião com a IGEC

Data da Atividade
5 de novembro de 2020, pelas 15:00
Descrição
<p>Após ter sido agendada via <i>e-mail</i>, ocorreu a terceira reunião com a IGEC, através do <i>Microsoft Teams</i>, que contou com a minha participação, dos inspetores LD e HL e da colega de estágio ML.</p>

Nesta, foram questionadas as tarefas que temos vindo a desenvolver até então, quer no âmbito do estágio, quer para a investigação, com a orientação da Professora Estela Costa. De seguida, o tema incidiu-se na avaliação, tendo anotado uma frase proferida pela inspetora LD – “Somos um país que tem de construir cultura de avaliação”.

Acerca do trabalho de caracterização que tinha sido realizado em atividades anteriores, foi sugerido:

- Estruturá-lo por tópicos/temas, invés de texto corrido;
- Desenvolver determinados elementos que estão pouco aprofundados;
- Identificar o âmbito e o preâmbulo;
- Fazer inclusão do “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” – documento que, de momento, norteia as atividades da IGEC.

Abordaram-se vários diplomas (nomeadamente, Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018) e foi recomendado pela inspetora LD que os estudássemos.

Ainda, foi sugerido comunicar mais com a colega ML de modo a contribuir para a melhoria dos trabalhos de ambas.

Importância da Atividade

- Partilha das atividades que têm sido feitas;
- Críticas e recomendações para o texto de Caracterização da IGEC;
- Olhar para a comunicação e partilha de ideias com a colega ML como um ponto positivo e a adotar.

Atividade 8: Redação da Caracterização da IGEC

Data da Atividade

5 de novembro de 2020 – 11 de novembro de 2020

Descrição

Na continuidade do trabalho de caracterização da IGEC que tinha sido iniciado, adotei as propostas dos inspetores LD e HL e reformulei-o consoante o *feedback* atribuído.

Para tal, reli alguns normativos, o Plano de Atividades, o Relatório de Atividades, e outros documentos disponibilizados no *website* da Inspeção-Geral.

Importância da Atividade

- Aprofundamento do conhecimento acerca da IGEC;

- Anotação de dúvidas.

Atividade 9: Leitura “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”

Data da Atividade
5 de novembro de 2020 – 11 de novembro de 2020
Descrição
<p>O <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) foi elaborado considerando a matéria presente na LBSE, documentos curriculares, orientações internacionais, entre outros, e atua como um</p> <p>“referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (ibidem).</p> <p>De um modo geral, define aquilo que se objetiva que os alunos saibam à saída da escolaridade obrigatória.</p> <p>Os Princípios que “orientam, justificam e dão sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2017, p.13) são: A. Base Humanista; B. Saber; C. Aprendizagem; D. Inclusão; E. Coerência e Flexibilidade; F. Adaptabilidade e Ousadia; G. Sustentabilidade; H. Estabilidade.</p> <p>Também, neste âmbito, é apresentada a Visão sobre o jovem. É esperado que: se muna de múltiplas literacias que lhe permitam refletir, questionar, formular hipóteses e tomar decisões no seu quotidiano; tenha autonomia, liberdade, responsabilidade e consciência sobre si e sobre o que o rodeia; seja capaz de lidar com um mundo em contante transformação; reconheça o carácter fundamental das Artes, das Humanidades, da Ciência e da Tecnologia; tenha capacidade crítica, criatividade e competência para o trabalho colaborativo e para a comunicação; se desenvolva pessoalmente através de práticas de aprendizagem ao longo da vida; conheça e respeite os princípios da sociedade democrática; dignifique pelo exercício da cidadania, solidariedade, multiculturalidade e debate democrático; <i>rejeite todas as formas de discriminação e exclusão social.</i></p> <p>O diploma refere que, nas escolas, deve haver oportunidade de encorajar as crianças e os jovens para desenvolver os valores pelos quais as escolas se devem pautar,</p>

nomeadamente: Responsabilidade e Integridade; Excelência e Exigência; Curiosidade, Reflexão e Inovação; Cidadania e Participação; e Liberdade.

Identifica, ainda, as várias áreas de competências que “pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas” (ibidem):

- Linguagens e Textos;
- Informação e Comunicação;
- Raciocínio e Resolução de Problemas;
- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;
- Relacionamento Interpessoal;
- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia;
- Bem-estar, Saúde e Ambiente;
- Sensibilidade Estética e Artística;
- Saber Científico, Técnico e Tecnológico;
- Consciência e Domínio do Corpo.

Importância da Atividade

- Conhecer o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Atividade 10: Reunião com a IGEC (individual)

Data da Atividade

11 de novembro de 2020, pelas 14:30

Descrição

No dia 11 de dezembro, foi realizada a quarta reunião, porém, a primeira cujos intervenientes eram apenas eu e os inspetores LD e HL.

Na videoconferência, falámos, sobretudo, acerca do trabalho de caracterização.

As notas que retirei da reunião foram as seguintes:

- Depois, ser-nos-á facultados os últimos dados relativos aos Recursos Humanos da IGEC;
- Não identificar os nomes dos chefes de departamentos/equipas no corpo do texto;
- Colocar o organograma;
- Evitar o uso de qualificativos no texto;
- Empregar o termo “planeadas” invés de intervenções “sistemáticas”;
- Isolar as atividades internacionais das restantes;
- Incluir os objetivos operacionais e estratégicos da IGEC.

Importância da Atividade

- Foco no meu trabalho individual;
- Captar recomendações que permitem a melhoria do trabalho.

Atividade 11: Leitura “Políticas Educativas e Desempenho de Portugal no PISA (2000-2015)”

Data da Atividade
9 de novembro de 2020
Descrição
<p>Como combinado anteriormente, chegou-nos por <i>email</i>, pela Dra. LD, o <i>link</i> do documento “Políticas Educativas e Desempenho de Portugal no PISA (2000-2015)”.</p> <p>A pedido da Dra. LD, procedi à leitura do ponto 7, “O Renovado e Apreciado Papel da Inspeção-Geral da Educação e Ciência” (p.22).</p> <p>No documento, é evidenciado o trabalho que, desde a década de 90, tem sido realizado pela IGEC e que tem se tornado mais transparente para as escolas e para a sociedade em geral.</p> <p>Abarca um conjunto de aspetos positivos que os AE/E e, em particular, os respetivos diretores e professores têm mencionado no âmbito da AEE, nomeadamente: o valor formativo das avaliações que se tem transformado num maior esforço, melhor oferta do serviço educativo, de organização do estabelecimento e melhor a nível do funcionamento pedagógico.</p>
Importância da Atividade e Aprendizagens Realizadas
<ul style="list-style-type: none"> • A importância da atividade da IGEC, em particular da AEE, pelo prisma das E/AE.

Atividade 12: Redação da Caracterização da IGEC

Data da Atividade
5 de novembro de 2020 – 11 de novembro de 2020
Descrição
Durante o intervalo de tempo mencionado na presente tabela, voltei a reformular o texto de caracterização da IGEC.

Priorizei o último *feedback* dado pelos inspetores LD e HL, sobretudo a nível da reorganização e criação de uma estrutura, por tópicos/temas, e no aprofundamento de algumas questões que tinham ficado descritas de forma parca.

No fim, o documento ficou organizado da seguinte forma:

1. História da Inspeção Escolar em Portugal
 - 1.1. Monarquia
 - 1.2. Primeira República e Estado Novo
 - 1.3. Do pós-25 de Abril de 1974 à atualidade
2. Missão e Atribuições
3. Objetivos e Estratégias
4. Intervenções e Atividades Desenvolvidas
 - 4.1. Intervenções Planeadas
 - 4.2. Intervenções Não Planeadas
5. Organização Interna
 - 5.1. Estrutura Organizacional
 - 5.2. Recursos Humanos
6. Instrumentos de Gestão

Para a atividade, foi necessário consultar, novamente, vários documentos disponibilizados no *website* da IGEC e alguma legislação.

Importância da Atividade

- Conhecimento mais aprofundado acerca da IGEC;
- Seleção e organização de informação.

Atividade 13: Mapeamento: Alterações para o novo ciclo de AEE (Pesquisa e Redação)

Data da Atividade
12 de outubro de 2020 – 15 de novembro de 2020
Descrição
No seguimento da videochamada com a orientadora, Professora Estela Costa, procedi à recolha de informação acerca da AEE (segundo e terceiro ciclos), quer no <i>website</i> , documentos institucionais da IGEC, legislação e outros. A pesquisa centrou-se nos vários elementos que permitem caracterizar cada um dos ciclos de avaliação externa e, posteriormente, a comparação de ambos. Entre outros, os elementos que almejei estudar foram: a durabilidade dos ciclos; os objetivos; o processo de seleção das escolas; documentos a analisar pela equipa de avaliação

(na fase de preparação da AEE); composição da equipa de avaliação; duração da visita; grupos de entrevistados; domínios avaliados; escala de classificação; elementos obrigatórios de relatório de AEE; informação acerca do contraditório e plano de melhoria, fundamentalmente.

Importância da Atividade

- Conhecimento acerca da AEE (fases de preparação, implementação e após);
- Caracterização dos segundo e terceiro ciclos de AEE;
- Comparação dos ciclos mencionados;
- Seleção e organização de informação.

Atividade 14: Mapeamento: Atores envolvidos no novo ciclo de AEE (GTAAEE) (Pesquisa e Redação)

Data da Atividade

12 de outubro de 2020 – 15 de novembro de 2020

Descrição

Do mesmo modo que ocorreu a atividade 13, também esta se focou na pesquisa e seleção de informação – desta vez, acerca dos atores envolvidos no Grupo de Trabalho, na construção do referencial para o terceiro ciclo de AEE.

As informações foram recolhidas: no Diário da República (Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março, Série II), documentos disponibilizados no *website* da IGEC e vários artigos que mencionam a matéria.

Importância da Atividade

- Conhecimento do GTAAEE (terceiro ciclo);
- Seleção e organização de informação.

Atividade 15: Escolas avaliadas no terceiro ciclo de AEE

Data da Atividade

12 de outubro de 2020 – 20 de novembro de 2020

Descrição

Uma vez que o terceiro ciclo de AEE se iniciou recentemente (estando a ser prejudicado por via da suspensão das aulas presenciais), não existem dados publicados que identifiquem, concretamente, o número de estabelecimentos até então avaliados.

Assim, para a minha investigação, procedi à contagem manual, por distrito, do número de estabelecimentos avaliados até ao momento.

Até ao dia 20 de novembro, foram avaliados no terceiro ciclo de AEE:

- 5 AE/E no distrito de Faro (Silves, Albufeira, Olhão, Portimão e Vila do Bispo);
- 3 AE/E no distrito de Beja (Odemira, Beja e Serpa);
- 3 AE/E no distrito de Setúbal (2 AE/E de Santiago do Cacém e Seixal);
- 1 AE/E no distrito de Évora (Vendas Novas);
- 2 AE/E no distrito de Portalegre (Portalegre e Ponte de Sor);
- 2 AE/E no distrito de Santarém (Tomar e Torres Novas);
- 9 AE/E no distrito de Lisboa (2 AE/E da Amadora, 2 AE/E de Cascais, Lisboa, Odivelas, Oeiras, Sintra e Torres Vedras);
- 3 AE/E no distrito de Leiria (Caldas da Rainha, Marinha Grande e Pombal);
- 2 AE/E no distrito de Castelo Branco (Covilhã e Fundão);
- 2 AE/E no distrito de Coimbra (Lousã e Oliveira do Hospital);
- 4 AE/E no distrito de Viseu (Lamego, Tondela, 2 AE/E de Viseu);
- 14 AE/E no distrito de Aveiro (2 AE/E de Águeda, 2 AE/E de Aveiro, 2 AE/E de Espinho, Ílhavo, Murtosa, Oliveira de Azeméis, Ovar, Santa Maria da Feira, São João da Madeira, 2 AE/E Vagos);
- 16 AE/E no distrito do Porto (Amarante, Matosinhos, Paços de Ferreira, 2 AE/E de Paredes, 6 AE/E do Porto, 2 AE/E de Santo Tirso, Trofa, Valongo, Vila Nova de Gaia);
- 6 AE/E no distrito de Braga (Barcelos, Braga, Esposende, Fafe, Vila Verde, Vizela);
- 1 AE/E no distrito de Viana do Castelo (Viana do Castelo);
- 2 AE/E no distrito de Bragança (Bragança e Mirandela);
- Mais nove estabelecimentos privados com contrato de associação.

Acrescem, ainda, os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, com contrato de associação.

Somando-os, construí a seguinte tabela:

Número de AE/E avaliados até ao dia 20 de novembro, no terceiro ciclo de AEE:

	Fase de Piloto 2017-2018	Ano letivo 2018- 2019	Ano letivo 2019-2020	
AE	4	4	55	
Escolas não agrupadas	2	2	1	
Estabelecimentos privados com contrato de associação	3	3	3	
Total de Estabelecimentos Avaliados	9	9	59	Total: 77
Importância da Atividade				
<ul style="list-style-type: none"> • Visão dos números de AE/E avaliados, no terceiro ciclo de AEE, até ao momento da pesquisa; • Pesquisa e apresentação dos dados. 				

Atividade 16: Análise dos relatórios individuais de AEE: autonomia, flexibilidade e inovação

Data da Atividade
28 de dezembro de 2020 – 21 de janeiro de 2020
Descrição
<p>A presente atividade prendeu-se com a necessidade de se identificar, caso possível, termos como a flexibilidade, autonomia ou inovação nos relatórios de AEE (terceiro ciclo de AEE).</p> <p>Para tal, foi feita uma escolha aleatória de 5 AE/E (através da <i>AppSorteo</i>), tendo, ainda assim, como critério serem escolas da Rede Pública. Neste sentido, foram selecionados os seguintes distritos: Bragança; Coimbra; Braga; Beja e Faro.</p> <p>Importa referir que a expressão “<i>práticas inovadoras</i>” se encontra presente em todos os relatórios de AEE, nomeadamente no tópico “<i>Escala de Avaliação, Níveis de Classificação dos Quatro Domínios</i>”, particularmente, no nível Excelente – “<i>Predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo práticas inovadoras e resultados notáveis. [...]. Tanto as práticas inovadoras como os resultados notáveis são generalizados e sustentados</i>”.</p> <p>Para um melhor entendimento e organização, apresentarei as informações constatadas por distrito:</p> <p>Distrito de Bragança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agrupamento de Escolas Miguel Torga;

- Ano letivo 2019-2020.

Através da observação e pesquisa no relatório de avaliação externa do AE Miguel Torga (Bragança), verificou-se a inexistência de qualquer um dos termos mencionados acima; contudo, é importante afirmar a referência frequente dos termos *equidade, inclusão, participação e desenvolvimento do currículo*, uma vez que estes se relacionam com os diplomas Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Distrito de Coimbra:

- Agrupamento de Escolas da Lousã (Coimbra);
- Ano letivo 2018-2019.

À semelhança daquilo que foi dito anteriormente, também no relatório de avaliação externa do AE da Lousã não apresenta qualquer referência aos termos identificados. O mesmo inclui as palavras e expressões: *inclusão, participação e desenvolvimento do currículo* e faz menção ao documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Distrito de Braga

- Agrupamento de Escolas Caldas de Vizela (Braga);
- Ano letivo 2019-2020.

Em primeiro lugar, interessa fazer referência que o presente AE, no domínio de avaliação Liderança e Gestão, alcançou a classificação Muito Bom. Neste seguimento, foi feita menção ao termo inovação – “*Visão estratégica orientada para a melhoria da qualidade das aprendizagens assente na **inovação tecnológica e pedagógica** [...]”*.

No tópico Áreas de Melhoria, foi sugerido pela equipa de avaliação o reforço “*já iniciado ao nível da gestão da **autonomia e flexibilidade** curricular e da valorização de uma escola inclusiva”*”.

Mais uma vez, foram feitas alusões ao *desenvolvimento curricular, inclusão* e ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Distrito de Beja

- Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa (Beja);
- Ano letivo 2019-2020.

Inexistência dos termos mencionados.

Menção aos termos *inclusão* e ao documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Distrito de Faro

- Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes (Portimão - Faro);
- Ano letivo 2018-2019.

Apesar de no domínio Liderança e Gestão o AE ter obtido classificação Muito Bom, não são expressas quaisquer alusões aos termos flexibilidade, autonomia ou inovação nesse ponto. Alguns dos termos surgem no tópico 5.3., mais concretamente na “Oferta Educativa e Gestão Curricular” – “*Observam-se iniciativas de inovação pedagógica, nomeadamente no âmbito da lecionação das componentes do currículo em turmas do 1.º ciclo e do projeto Equipa Educativa, no terceiro ano de desenvolvimento, que se caracteriza pela diversificação das metodologias de ensino e aprendizagem e pela organização flexível dos horários e dos espaços*”.

Ainda, tal como nos AE anteriormente referidos, são expressas no corpo do relatório a palavra *inclusão* e o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Importância da Atividade

- Identificar, quando possível, os termos *flexibilidade*, *autonomia* e *inovação* nos relatórios de AEE de escolas selecionadas de forma aleatória – a atividade permitiu verificar que no terceiro ciclo de AEE não é dado especial enfoque aos conceitos mencionados;
- Em contrapartida, são enaltecidos alguns conceitos que vêm sendo identificados, com frequência, nos relatórios – tais como, *inclusão*, *desenvolvimento curricular*, *participação* e alusão ao documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Atividade 17: Construção do Guião da Entrevista

Data da Atividade

28 de janeiro de 2021 – 3 de fevereiro de 2021

Descrição

A atividade 17 consistiu na construção do guião da entrevista a realizar, posteriormente, ao inspetor HL, uma vez se considerar um elemento estratégico e conhecedor da informação que ambiciono alcançar.

Neste sentido, para o planeamento e desenho do instrumento de investigação, foquei-me no Manual de Investigação de Amado (2014).

No documento, foram assinalados os seguintes elementos:

- **Tema:** Avaliação Externa das Escolas (AEE)
- **Objetivos:**
 - Aprofundar o conhecimento sobre a AEE;
 - Identificar os atores e organismos auscultados para a realização das mudanças efetuadas do segundo para o terceiro ciclo de AEE;
 - Identificar as razões que justificam as mudanças efetuadas;
 - Listar as vantagens e as desvantagens do novo ciclo de AEE;
 - Percecionar o modo como são entendidas as alterações efetuadas pelos Inspetores LD e HL;
 - Compreender de que modo é captada a inovação das/nas escolas;
 - Compreender como é avaliada a flexibilidade de processos mais autónomos (das/nas escolas).

A tabela (guião da entrevista), é composta por quatro colunas, especificamente: (1) Blocos Temáticos; (2) Objetivos Específicos; (3) Questões; e (4) Observações.

No que diz respeito aos Blocos Temáticos, consoante o propósito da recolha de dados e, no geral, da investigação, identifiquei os seguintes:

- A. Legitimação da Entrevista;
- B. Aprofundamento acerca da AEE;
- C. Construção do novo (terceiro) ciclo de AEE;
- D. Perceção dos avaliadores acerca do novo (terceiro) ciclo de AEE;
- E. Resultados do Processo de AEE;
- F. Inovação nos processos de AEE;
- G. Avaliação da Autonomia;
- H. Finalização da Entrevista.

Importância da Atividade

- Construção de um instrumento de investigação/ recolha de dados.

Atividade 18: Análise dos relatórios individuais de AEE: autonomia, flexibilidade e inovação

Data da Atividade
Atividade realizada durante várias semanas.
Descrição
<p>A par da análise dos dados recolhidos na atividade 16, foi proposto pela Professora Estela Costa continuar a mesma linha de trabalho, com o intuito de procurar os termos <i>flexibilidade, autonomia e inovação</i> nos restantes relatórios individuais.</p> <p>Reorganizei a forma de trabalho anteriormente adotada criando uma tabela com as colunas: <i>Distrito, Estabelecimento de Ensino, Ano letivo, Menção dos Termos (Flexibilidade, Inovação e Autonomia) e Observações</i>.</p> <p>Comecei por analisar os relatórios de AEE elaborados sobre as escolas pertencentes ao Distrito de Faro. Identifiquei o estabelecimento de ensino ou o Agrupamento de Escolas em causa, o ano letivo em que ocorreu a avaliação externa e assinalei (com ✓ ou X) a menção aos termos já identificados. Nas observações, procurei identificar os vários segmentos de texto onde se verificam a mesma alusão.</p> <p>Prossigui o restante trabalho aplicando a mesma forma de análise nos restantes distritos portugueses.</p>
Importância da Atividade
<ul style="list-style-type: none">• Identificar os termos inovação, flexibilidade e autonomia nos relatórios de AEE individuais.

Atividade 19: Mapeamento: Atores envolvidos no novo ciclo de AEE (GTAEE) (Pesquisa e Redação)

Data da Atividade
8 de fevereiro de 2020
Descrição
<p>Para iniciar o ponto 2.4.2. do relatório, procurei compreender quem foram os atores que integraram o GTAEE do terceiro ciclo.</p> <p>Consultei o Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro, da criação do GT. Entre outros, foquei-me em identificar os objetivos e as atribuições a si outorgadas.</p>
Importância da Atividade

- Identificar dos membros que compõem o GT do terceiro ciclo de AEE;
- Listar os objetivos e as suas atribuições.

Atividade 20: Mapeamento de estudos desenvolvidos sobre a atividade da IGEC (linha de trabalho do IE-ULisboa)

Data da Atividade	
15, 16 e 17 de fevereiro de 2021	
Descrição	
<p>A presente atividade consistiu na análise trabalhos mais recentes realizados por mestrandas-estagiárias que realizaram o estágio na IGEC.</p> <p>Uma vez já foram estudados com este mesmo propósito e elaborados outros trabalhos (tais como: de Tomé, 2009; Santos, 2010; Pinto, 2010; Lopes, 2010; Rebordão, 2010; e Lemos, 2012 citados em Tempera, 2015), concentrei-me nos seguintes estudos académicos:</p>	
Autor (ano)	Estudo
Rocha (2012)	Que Ruturas e Que Continuidades do Antigo para o Atual Modelo de Avaliação Externa das Escolas
Saraiva (2014)	A Inspeção-Geral da Educação e Ciência enquanto espaço de confluência de conhecimento
Gonçalves (2014)	As representações das equipas de avaliação externa da IGEC na dimensão relativa à autoavaliação das escolas
Tempera (2015)	Planos de Melhoria, Aprendizagem Organizacional e Regulação da Educação – Uma análise dos planos de melhoria das escolas da Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo (2012/2013)
Correia (2016)	Um olhar sobre o perfil profissional do inspetor de educação e a atividade de acompanhamento da IGEC aos jardins de infância da rede privada – IPSS
Reis (2017)	As lógicas de ação da atividade de acompanhamento da ação educativa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência
Ribeiro (2018)	A reconfiguração da ação da inspeção da educação: o caso da atividade de ATE
Ortet (2019)	A ação de acompanhamento da IGEC num contexto de Escola TEIP
<p>Para além de ter permitido conhecer os estudos já realizados sobre a IGEC, propus-me a identificar a(s) principal(ais) conclusões dos mesmos e os pontos em comum.</p>	
Importância da Atividade	

- Conhecer alguns dos estudos realizados sobre a IGEC e o trabalho que desenvolve.

Atividade 21: REUNIÃO IGEC

Data da Atividade
26 de fevereiro de 2021, 11:30
Descrição
<p>A atividade 24 consistiu numa reunião <i>online</i> e contou, para além da minha presença, com os inspetores LD e HL e com a colega ML. Sumariamente, foi feito (pelas estagiárias) um resumo das tarefas desenvolvidas no intervalo de tempo entre a presente videoconferência e a última ocorrida; e, consoante os objetivos do trabalho individual de cada, foram sendo feitas sugestões pelos inspetores.</p> <p>Relativamente a esta segunda, foi-me recomendado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar a entrevista ao Dr. HL, uma vez ser conhecedor e elemento-chave da matéria que se irá abordar; • Ponderar a possibilidade de identificar no relatório o modo como se pôs em prática o terceiro ciclo de AEE (após o trabalho desenvolvido pelo GTAEE). Nomeadamente: a seleção de peritos, a efetuar pelas instituições do ensino superior mediante determinados critérios, a integrar a bolsa de avaliadores; o planeamento e execução da sua formação; e a seleção das escolas considerando todo o universo e as prioridades estabelecidas; • Referir as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE).
Importância da Atividade
<ul style="list-style-type: none"> • Reestabelecer contacto com os inspetores; • Recolher recomendações para o trabalho.

Atividade 22: Reformulação do Guião da Entrevista

Data da Atividade
22 de fevereiro de 2021
Descrição
<p>Após o recebimento do <i>feedback</i> ao Guião da Entrevista por parte da orientadora, Professora Estela Costa, procedi à sua alteração.</p>

<p>Exclui muitos dos objetivos anteriormente referidos, mantendo-se só “Aprofundar o conhecimento sobre a AEE” e “Percecionar o modo como são entendidas as alterações efetuadas”.</p> <p>A reformulação incluiu, também, a alteração dos blocos temáticos e, respetivamente, dos seus objetivos e questões.</p>
Importância da Atividade
<ul style="list-style-type: none"> • Restruturação do Guião da Entrevista.

Atividade 23: Reunião com a IGEC (individual)

Data da Atividade
19 de março de 2021, às 15h00
Descrição
<p>Após receber o feedback sobre o ‘estado atual’ do meu relatório, foi agendada a presente reunião <i>online</i> com os senhores inspetores, LD e HL. Sumariamente, foi revisto todo o conteúdo do meu relatório e sendo dadas algumas sugestões de melhoria.</p> <p>Na reunião, foi-me mostrado qual o ‘trajeto’ da preparação de um novo ciclo de AEE:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O Ministro da Educação nomeia o GT; 2. O GT desenvolve o trabalho para efetuar uma proposta de metodologia para o novo ciclo; 3. O Ministro da Educação homologa o relatório final elaborado pelo GT; 4. Após homologação pelo Senhor Ministro da Educação o relatório é enviado à IGEC para ser operacionalizado; 5. Inicia-se a sua preparação, através das formações dos inspetores. <p>No que diz respeito à bolsa de peritos externos, aprendi que é realizada uma divulgação às universidades e politécnicos, públicos e privados, solicitando peritos para o ciclo de AEE. A universidade/politécnico transmite à IGEC caso tenha peritos interessados e os mesmo deverão frequentar as ações de formação.</p>
Importância da Atividade
<ul style="list-style-type: none"> • Obtenção de <i>feedback</i> sobre o trabalho realizado e de sugestões que potenciem a melhoria do mesmo;

- Conhecimento sobre a preparação de um novo ciclo de AEE – GT, metodologia, formação dos peritos, etc.

Atividade 24: Seminário Internacional MAEE – Mecanismos de Mudança das Escolas e na Inspeção

Data da Atividade
20 de março de 2021, das 9h30 às 17h00
Descrição
<p>No dia 20 de março de 2021, assisti ao seminário internacional MAEE – Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção.</p> <p>Às 10:00, iniciou-se a conferência plenária, com a intervenção do Prof. Miguel Zabalza. O discurso foi iniciado tendo como base os desafios decorrentes da pandemia - pelas escolas fechadas, transtornos causados pela obrigatoriedade no uso das tecnologias, trabalho suspenso, etc.</p> <p>Abordaram-se tópicos como:</p> <ul style="list-style-type: none">• a avaliação institucional (conceção de qualidade, narrativas da qualidade e propósito da avaliação;• os sete princípios da “boa prática” (bom ensino), segundo Chickering & Gamson, 1987), nomeadamente: a interação professor-alunos; a cooperação entre os estudantes; aprendizagem ativa; feedback; tarefas autónomas; comunicação de altas expectativas; e respeito pela diversidade de talentos e formas de aprendizagem. Da perspectiva do estudante, tem-se como ‘bom ensino’ o ambiente de aprendizagem com apoios; as altas expectativas; aprendizagem como escala; explicações claras.• Recorrendo à metáfora das coreografias (dos dançarinos), o Prof. Zabalza apresentou-nos o papel das coreografias didáticas, proferindo a frase “cada dançarino (estudante) tem a sua coreografia. Cabe ao coreógrafo (professor) associar a coreografia ao perfil do dançarino”. Nesta continuidade, foi-nos sendo transmitidas as várias coreografias possíveis e as variáveis fundamentais de uma boa coreografia: <ol style="list-style-type: none">1. Currículum;2. Ref. Externos;3. Política institucional;

4. Orientação formativa;
5. Professor;
6. Conteúdos;
7. Alunos;
8. Contexto institucional.

Às 11:30, iniciou-se o painel de comunicações de estudos em curso (sala 1). Neste período, foram sendo apresentadas as intenções para o desenvolvimento de estudos em curso, em particular, a construção dos questionários MAEE e outros estudos relacionados com o terceiro ciclo de AEE.

Às 14:30, teve lugar o discurso de:

- Doutor José Carlos Morgado, cuja investigação se deve ao estudo dos mecanismos de mudança decorrentes da implementação do terceiro ciclo de AEE;
- Doutor Carlos Barreira, que apresentou os resultados preliminares sobre o desempenho das escolas no terceiro ciclo de AEE;
- Doutora Isabel Fialho, apresentando as primeiras impressões sobre o novo ciclo (o olhar dos contraditórios);
- Doutora Filipa Seabra, com a divulgação dos pontos fortes e as áreas de melhoria destacados nos relatórios do terceiro ciclo de AEE;
- Doutor José Pacheco, abordando o domínio da autoavaliação nos relatórios do terceiro ciclo.

Importância da Atividade

- Conhecimento de variados dados sobre o planeamento e implementação do terceiro ciclo de AEE.

Atividade 25: Tratamentos dos Dados das Candidaturas para as Escolas Europeias

Data da Atividade

30 de março de 2021

Descrição

A presente atividade teve como objetivo o tratamento e transferência dos dados (para Excel) das candidaturas para as escolas europeias.

3.3. Tabela Síntese das Atividades Desenvolvidas

Atividades/ Tarefas Realizadas		Qt.
Leituras	Relatórios de Atividades	4
	Planos de Atividades	4
	Legislação	7
	Acerca do segundo ciclo de AEE	2
	Acerca do terceiro ciclo de AEE	2
	Outros documentos da IGEC	5
	<i>O Renovado e Apreciado Papel da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (ponto 7), em Políticas Educativas e Desempenho de Portugal no PISA (2000-2015)</i>	1
	<i>“Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”</i>	2
Pesquisa	Caracterização da IGEC: História, Atribuições, Objetivos, RH, entre outros elementos fundamentais.	3
	Escolas avaliadas no terceiro ciclo de AEE	1
	Mapeamento: Alterações para o novo ciclo de AEE	1
	Mapeamento: Atores envolvidos no novo ciclo de AEE (GTAEE)	2
	Mapeamento: Estudos desenvolvidos sobre a IGEC (linha de trabalho do IE-ULisboa)	1
	Acerca da Atividade AEE	3
	Acerca do Projeto MAIA	1
Conferências, Seminários, Webinars e Encontros	Visualização do 1.º Webinar: <i>Projeto MAIA – Ideias e Práticas para Melhorar as Aprendizagens, o Ensino e a Avaliação</i>	1
	Visualização do 13.º Webinar: <i>Avaliação das Aprendizagens – Propostas e Estratégias de Ação</i>	1
	Seminário Internacional MAEE - Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção	1
Construção da Tabela de Análise SWOT		1
Redação da Caracterização da IGEC		2
Construção do Guião de Entrevista		2
Entrevista a membros do GTAEE		2
Análise dos relatórios individuais de AEE – autonomia, flexibilidade e inovação		2
Análise Comparativa entre os segundo e terceiro ciclos de AEE		1
Tratamento dos Dados das Candidaturas para as Escolas Europeias		1
Reuniões	Videoconferências (via <i>Microsoft Teams</i>) com a IGEC	6
Total		59

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tudo, quero evidenciar o meu contentamento pela realização do estágio na Inspeção-Geral da Educação e Ciência, onde tive o privilégio de aprofundar o conhecimento sobre a área da Avaliação Externa das Escolas (AEE).

Apesar dos constrangimentos impostos pela pandemia, o estágio na IGEC contribuiu para consolidar as aprendizagens adquiridas ao longo da minha formação académica. Além disso, destaco a riqueza das atividades desenvolvidas, inerente às leituras e pesquisas realizadas, mas essencialmente pela possibilidade que me foi dada de interação com os senhores inspetores e, sobretudo, por compreender de que forma aquilo que está redigido é passado para a prática, *in loco*, no quotidiano funcional da IGEC.

De entre as conferências, seminários, *webinars* ou encontros *online* em que assisti, realço o *Seminário Internacional de MAEE – Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção* pela partilha de conhecimento, sobre o terceiro ciclo de AEE, por vários estudiosos sobre o tema.

Qualquer uma destas atividades, será certamente importante para a minha vida profissional futura, uma vez que me permitiram adquirir novo conhecimento e desenvolver competências de investigação, organização e seleção de informação.

Por agora, fica a vontade em aprofundar as demais áreas desenvolvidas pela IGEC e a ambição de um dia poder trabalhar com estes profissionais.

Quanto à pesquisa desenvolvida, focada no terceiro ciclo de AEE, realçam-se as mudanças no modelo de avaliação – concretamente: o alargamento da avaliação externa ao setor privado e cooperativo; a integração de mais um elemento externo na equipa de avaliadores; a alteração na metodologia em que assenta a avaliação externa, em concreto, no acrescento da observação da prática educativa e letiva e na possibilidade de ser ouvido mais um *focus group*, definido ao segundo dia da visita pelos avaliadores; a autonomização da *Autoavaliação* enquanto domínio; a possibilidade de as escolas serem avaliadas mais do que uma vez (avaliação intercalar); a modificação da estrutura dos relatórios das AEE das escolas; e a integração do termo *práticas inovadoras* na mais recente Escala de Avaliação, este que é um conceito caracterizado como ambíguo e não consensual, mas que, em consonância entre as opiniões dos avaliadores, depende

da variável *contexto* para que possa, rigorosamente, ser atribuído na avaliação externa às escolas.

Sob a ótica da ação pública e no âmbito da Educação e da Formação, ou mais especificamente, da Organização e Gestão da Educação e Formação, o presente estudo mostra-se relevante, contribuindo para a produção de conhecimento contextualizado acerca da atividade de avaliação externa, no quadro da reconfiguração da ação do Estado, que através de instrumentos como a avaliação, regula de forma marcadamente pós-burocrática a ação dos atores no setor da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2016). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Lisboa.
- Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação*, 1(2), 150-169.
- Afonso, N. (2009a). *Elementos de Política da Educação*. [documento privado]
- Afonso, N. & Costa, E. (2011). A Avaliação Externa das Escolas: Um Instrumento de Regulação Baseado no Conhecimento. In Barroso, J. & Afonso, N. (Org.), *Políticas Educativas: Mobilização de Conhecimentos e Modos de Regulação* (pp. 154 – 189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, N. (s.d.). *A Avaliação do Serviço Público de Educação: Direito do Cidadão e Dever do Estado*. In *Painel II – A Qualidade em Educação: um conceito necessário à mudança*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação & Sociedade*, (84), 9-25.
- Bilhim, J. (2017). Nova Governação Pública e Meritocracia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 15(2), 314-333.
- Calado, S. & Ferreira, S. (2005). Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de Dados. In *Metodologia da Investigação I*. Lisboa: DEFCUL.
- Carvalho, L. (2015). As Políticas Públicas de Educação sob Prisma da Ação Pública: esboço de uma perspetiva de análise e inventário de estudos. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 314-333.
- CNE (2015). *Avaliação Externa das Escolas [Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015]*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

- Carvalho, L. & Costa, E. (2017). Avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. *RBPAAE*, 33(3), 685-705
- Correia, S. I. L. (2016). *Um olhar sobre o perfil profissional do inspector de educação e a atividade de acompanhamento da IGEC aos jardins de infância da rede privada - IPSS* (Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Retrieved from <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/33523>
- Costa, E. & Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*. Lisboa: Instituto de Educação.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. In Esteban, M.T. & Afonso, A. J. (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: Uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 21(78), pp. 11-34.
- Fernandes, D., Neves, C., Tinoca, L., Viseu, S. e Henriques, S. (2018). *Políticas Educativas e Desempenho de Portugal no PISA (2000-2015)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, A. F. F. (2014). *As representações das equipas de avaliação externa da IGEC na dimensão relativa à autoavaliação das escolas* (Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Retrieved from <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/16132>
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*. Cascais: Principia.
- Guerreiro, H. (2015). A Avaliação Externa de Escolas em Portugal. Da Sustentabilidade no Presente, aos Desafios no Futuro. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 131-147.

- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- IGE (2009). *Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- IGE (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – Relatório Final*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- IGE (2012). *Avaliação Externa das Escolas 2010-2011*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- IGEC (2012). *Avaliação Externa das Escolas 2011 - 2012*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- IGEC (2015). *Avaliação Externa das Escolas 2012 - 2013*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- IGEC (2016). *Avaliação Externa das Escolas 2013 - 2014*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- IGEC (2018a). *Avaliação Externa das Escolas 2014-15 a 2016-2017*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- IGEC (2018b). *Relatório de Atividades e Autoavaliação 2019 - 2013*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- IGEC (2019a). *Plano de Atividades 2020*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- IGEC (2020c). *Plano de Atividades 2021*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Pacheco, J., Morgado, J. & Sousa, J. (2020). *Avaliação Institucional e Inspeção: Perspetivas Teórico-Conceptuais*. Porto: Porto Editora.
- Pires, A. (2009). A influência das inspeções europeias na regulação das políticas educativas da Inspeção-Geral da Educação. In *Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE*.

- Quintas, H. & Vitorino, T. (2013). Avaliação externa e auto-avaliação das escolas. In Veloso, L. (orgs.) *Escolas e Avaliação Externa – Um enfoque nas Estruturas Organizacionais*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Reis, M. B. D. (2017). *Que Ruturas e Que Continuidades do Antigo para o Atual Modelo de Avaliação Externa das Escolas* (Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Retrieved from <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32208>
- Ribeiro, P. R. C. (2018). *A reconfiguração da ação da inspeção da educação: o caso da atividade de tutoria* (Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Retrieved from <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/36377>
- Rocha, P. A. T. (2012). *As lógicas de ação da atividade de acompanhamento da ação educativa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência* (Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Retrieved from <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8225>
- Saraiva, S. C. C. P. (2014). *A Inspeção-Geral da Educação e Ciência enquanto espaço de confluência de conhecimento* (Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Retrieved from <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/11016>
- Tavares, A. (2019). *Administração pública portuguesa*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Tempera, M. I. G. (2015). *Planos de melhoria, aprendizagem organizacional e regulação da educação: uma análise dos planos de melhoria das escolas da Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo (2012-2013)* (Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Retrieved from <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/22542>
- Teles, F. (2021). *Descentralização e Poder Local em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Whitty, G. & Power, S. (2002). A Escola, o Estado e o Mercado: A Investigação do Campo Atualizada. *Currículo sem Fronteiras*, 2(1), 15-40.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto n.º 1/1997, de 3 de janeiro, Série I-A, aprova, para ratificação, a Convenção Relativa ao Estatuto das Escolas Europeias.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Série I, estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Série I, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, Série I, aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 251-A/2015 1.º Suplemento, Série I, de 17 de dezembro, aprova a Lei Orgânica do XXI Governo Constitucional.

Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, Série I, aprova a orgânica da Inspeção-Geral do Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março, Série II, cria, sob coordenação da Inspeção-Geral da Educação, um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas.

Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro, Série II, da criação do Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas.

Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, Série II, que autoriza a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica (PPIP), em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares.

Despacho n.º 5908/2017, de 26 de julho, Série II, homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6478/2017, de 5 de julho, Série II, que autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, estabelece normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração (TEIP3), bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia, a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, Série I-A, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Portaria n.º 181/2019, de 3 de junho, define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.

Regulamento n.º 189/2013, de 24 maio, Série II, estabelece o procedimento de inspeção da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), nele se compreendendo os atos e formalidades, bem como os princípios e regras aplicáveis à sua atividade, sem prejuízo do disposto em legislação especial.

OUTRAS FONTES CONSULTADAS

IGEC (s.d.a). *Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

IGEC (s.d.b). *Documento de Apresentação da Escola*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

IGEC (s.d.c). *Metodologia*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

IGEC (s.d.d). *Escala de Avaliação*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

IGEC (2019b). *Âmbito, princípios e objetivos*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

IGEC (2019c). *Metodologia*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

IGEC (2019d). *Escala de Avaliação*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

IGEC (2020a). *Mapa de Pessoal da IGEC - 2021*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

IGEC (2020b). *Código de Conduta*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Pandemia. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (consultado a 3 de março de 2021).
Retrieved from: <https://dicionario.priberam.org/pandemia>

ANEXOS

Anexo 1



ESCALA DE AVALIAÇÃO

Descritores dos níveis de classificação

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

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

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

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

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

Anexo 2



Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas

Escala de avaliação

A classificação é atribuída, por domínio, de acordo com a seguinte escala:

- **Excelente:** predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo práticas inovadoras e resultados notáveis. Não existem áreas que carecem de melhorias significativas. Tanto as práticas inovadoras como os resultados notáveis são generalizados e sustentados.
- **Muito Bom:** predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo boas práticas e resultados notáveis. Tanto as boas práticas como os resultados notáveis são generalizados.
- **Bom:** os pontos fortes sobrepõem-se significativamente aos pontos fracos, na maioria dos campos de análise. Os resultados são positivos na maioria dos indicadores, mas existem ainda áreas significativas de melhoria.
- **Suficiente:** os pontos fortes sobrepõem-se aos pontos fracos, na maioria dos campos de análise, mas a ação ainda não é generalizada, nem sustentada. Os resultados são positivos na maioria dos indicadores, mas existem ainda lacunas importantes e a melhoria nos últimos anos não é evidente.
- **Insuficiente:** os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes ou existem áreas importantes que carecem de melhorias urgentes. Os resultados são globalmente negativos e não revelam uma tendência de melhoria consistente.

Anexo 3

Análise dos relatórios individuais de AEE: *autonomia, flexibilidade e inovação*

Descrição da Atividade: Na sequência da entrega, gradual, de autonomia aos estabelecimentos educativos e na sequência das recomendações feitas ao órgão inspetivo no estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP), do Instituto de Educação da ULisboa (Costa & Almeida, 2019), a presente atividade visa identificar os termos *flexibilidade, autonomia e inovação* nos relatórios individuais materializados após as AEE (terceiro ciclo).

Distrito	Estabelecimento de Ensino	Ano Letivo	Menção aos termos			Observações
			Flexibilidade	Autonomia	Inovação	

1	Faro	Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes - Portimão	2018-2019	✓	X	✓	<p>Inovação e flexibilidade:</p> <p>“Observam-se iniciativas de inovação pedagógica, nomeadamente no âmbito da <i>lecionação das componentes do currículo em turmas do 1.º ciclo e do projeto Equipa Educativa, no terceiro ano de desenvolvimento, que se caracteriza pela diversificação das metodologias de ensino e aprendizagem e pela organização flexível dos horários e dos espaços</i>”.</p>
2		Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente	2019-2020	X	X	✓	<p>Inovação:</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) - “<i>Generalização de estratégias de diferenciação pedagógica e de metodologias ativas e inovadoras</i>”; “<i>Sobressaem algumas práticas pedagógicas ativas e diferenciadoras que concorrem para melhores aprendizagens e para o desenvolvimento de competências diversificadas</i>”, apesar de em contexto sala de aula persistirem práticas ainda muito centradas no professor.</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) - “<i>não foi evidente a adoção de soluções organizacionais e pedagógicas inovadoras, transversais e diferenciadoras</i>”.</p>

3		Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes – Olhão	2019-2020	X	✓	X	<p>Autonomia:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) - <i>“por parte das lideranças intermédias, carece de generalização a assunção mais autónoma das suas responsabilidades junto dos seus pares”;</i></p> <p>(Domínio Resultados) – <i>“A associação de estudantes propõe e organiza autonomamente e com responsabilidade diversas atividades que contribuem para a mobilização da comunidade educativa”.</i></p>
---	--	--------------------------------------------------------------------------	-----------	---	---	---	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4		Agrupamento de Escolas de Silves	2018-2019	✓	✓	✓	<p>Autonomia:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “As lideranças intermédias têm uma considerável margem de autonomia”;</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “A participação cívica, a autonomia, a responsabilidade, a exigência e o respeito pelos outros são trabalhados transversalmente (...)”</p> <p>Inovação:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) - “Regista-se a dinamização de múltiplas iniciativas que promovem a diversificação das experiências de aprendizagem, sendo de destacar, na vertente pedagógico-didática, a participação em vários projetos, concursos e programas de dimensão europeia, que potenciam práticas inovadoras”;</p> <p>(Domínio Prestação de Serviços Educativos) – “Generalização de estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula”; “Observam-se iniciativas de inovação pedagógica dinamizadas, nomeadamente, no âmbito do projeto Erasmus+. Contudo, foi pouco evidente a inovação ao nível das opções curriculares, tendo em conta a maior autonomia e flexibilidade na organização e gestão do currículo e da aprendizagem”</p>
---	--	----------------------------------	-----------	---	---	---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

							<p>Flexibilidade: (Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “(...) <i>foi pouco evidente a inovação ao nível das opções curriculares, tendo em conta a maior autonomia e flexibilidade na organização e gestão do currículo e da aprendizagem</i>”.</p>
--	--	--	--	--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5		Agrupamento de Escolas de Vila do Bispo	2019-2020	✓	✓	✓	<p>Autonomia: (Domínio Autoavaliação) – “<i>Constituição da equipa de autoavaliação, tornando-a autónoma em relação aos órgãos de gestão e alargando-a a outros elementos da comunidade</i>”; “<i>a equipa de autoavaliação carece de maior autonomia em relação aos órgãos de gestão e de maior representatividade</i>”</p> <p>Inovação: (Domínio Liderança e Gestão) “<i>Salienta-se a mobilização da comunidade educativa no desenvolvimento de ações planeadas com os diversos parceiros sociais e na construção de atividades pedagógicas motivadoras. Refere-se, também, o desenvolvimento de projetos inovadores</i>” (Domínio Prestação do Serviço Educativo) “<i>(...) são reduzidas as estratégias e práticas promotoras da autonomia dos alunos.</i>”</p> <p>Flexibilidade: (Domínio Liderança e Gestão) “<i>É notória a falta de impacto da formação na alteração de práticas pedagógicas e avaliativas, consentâneas com a flexibilidade curricular</i>”.</p>
---	--	-----------------------------------------	-----------	---	---	---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6	Beja	Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa	2019- 2020	X	X	X	
---	------	---------------------------------------------	---------------	----------	----------	----------	--

7		Externato António Sérgio Beringel – Beja	2018-2019	✓	✓	✓	<p>Flexibilidade:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) - “<i>Práticas de gestão empreendidas, norteadas por critérios pedagógicos e soluções flexíveis, que criam condições para aprendizagens de qualidade</i>”; “<i>O tempo escolar é muito bem gerido através de soluções flexíveis que permitem a sua ocupação plena, beneficiando duplamente alunos e professores</i>”.</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>Do ponto de vista da articulação curricular horizontal, há evidências de trabalho interdisciplinar, ainda que se trate de um campo a aprofundar, à luz dos princípios de autonomia e flexibilidade curricular</i>”.</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>(...) desenvolvendo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e soluções flexíveis que têm em conta as necessidades e as potencialidades dos alunos e que visam o sucesso de todos e de cada um</i>”</p> <p>Inovação:</p> <p>(Domínio Autoavaliação) – “<i>As práticas de autoavaliação desenvolvidas têm tido algum impacto na melhoria dos processos e têm conduzido à adoção de medidas</i></p>
---	--	------------------------------------------	-----------	---	---	---	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

						<p><i>no sentido de superação dos problemas identificados, por via da diferenciação de estratégias de ensino e aprendizagem</i>”.</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>Registam-se práticas, embora pontuais, que procuram inovar os processos de ensino e de aprendizagem.</i>”</p> <p>Autonomia:</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>Do ponto de vista da articulação curricular horizontal, há evidências de trabalho interdisciplinar, ainda que se trate de um campo a aprofundar, à luz dos princípios de autonomia e flexibilidade curricular</i>”.</p>
--	--	--	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

∞		Colégio Nossa Senhora da Graça – Odemira	2019-2020	X	✓	✓	<p>Autonomia: (Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “O desenvolvimento pessoal e emocional das crianças e jovens está presente em toda a atividade educativa e nos diferentes contextos, através do estabelecimento de relações positivas com docentes e não docentes, sendo encorajada a autonomia e a responsabilidade”.</p> <p>Inovação: (Domínio Prestação do Serviço Educativo) “No que respeita à articulação curricular horizontal, tem vindo a ser realizado um trabalho muito consistente ao nível dos projetos interdisciplinares (...). Pela sua já consolidação esta prática configura-se como inovadora”.</p>
---	--	------------------------------------------	-----------	---	---	---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

9	Setúbal	Agrupamento de Escolas de Santiago do Cacém	2019-2020	✓	✓	✓	<p>Flexibilidade:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – <i>“Práticas de gestão norteadas por critérios pedagógicos e soluções flexíveis”</i>; <i>“A intencionalidade com que as lideranças fomentaram respostas aos novos desafios, designadamente (...) a autonomia e flexibilidade curricular (...)”</i>; <i>“Tem sido atribuída uma particular atenção às questões da formação proporcionada quer através do centro de formação quer internamente, otimizando, neste caso, o leque de formadores disponível em temáticas-chave, como a flexibilidade curricular”</i></p> <p>(Domínio Autoavaliação) – <i>“Assinala-se a importância do relatório reportado a 2017-2018 que reflete (..) não apenas os resultados dos questionários de satisfação, mas também os dados recolhidos junto de professores e de alunos quanto à (re)definição dos critérios de avaliação no 1.º ciclo do ensino básico, a melhoria da gestão flexível do currículo”</i></p> <p>Inovação:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – <i>“Reflexão e debate em todas as estruturas de liderança sobre a qualidade das práticas inovadoras introduzidas”</i>; <i>“Salienta-se a gestão eficiente dos recursos humanos e materiais, de inovação pedagógica”</i>; <i>“(..) merecem elevado realce as bibliotecas e os laboratórios de aprendizagem, (...) pelas soluções inovadoras de apropriação”</i></p>
---	---------	---------------------------------------------	-----------	---	---	---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

						<p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>O grande investimento na inovação curricular e pedagógica, nas literacias científica e digital e nas abordagens que envolvem os alunos em atividades práticas de suporte às aprendizagens</i>”; “<i>Destaca-se a implementação de cenários inovadores no que respeita à organização e gestão do currículo, designadamente o desenvolvimento de domínios de autonomia curricular</i>”</p> <p>Autonomia:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “<i>A intencionalidade com que as lideranças fomentaram respostas aos novos desafios, designadamente (...) a autonomia (...)</i>”; “<i>Às estruturas intermédias, que demonstraram uma assinalável abertura e disponibilidade, foi proporcionada uma considerável margem de autonomia e de decisão</i>”</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>Destaca-se a implementação de cenários inovadores no que respeita à organização e gestão do currículo, designadamente o desenvolvimento de domínios de autonomia curricular</i>”.</p>
--	--	--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

10		Agrupamento de Escolas de Santo André – Santiago do Cacém	2019-2020	✓	✓	✓	<p>Inovação: (Domínio Liderança e Gestão) – “<i>Dinâmica de adesão criteriosa a projetos de inovação pedagógica e curricular</i>”; “(...) o Agrupamento tomou decisões que têm subjacentes este alinhamento ao aderir ao projeto-piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e ao elaborar o plano de inovação, em curso”; “<i>Salienta-se uma dinâmica de adesão criteriosa a projetos (...) que potenciam práticas inovadoras</i>”.</p> <p>Autonomia: (Domínio Liderança e Gestão) – referencia ao PAFC</p> <p>Flexibilidade: (Domínio Liderança e Gestão) – referencia ao PAFC.</p>
11		Agrupamento de Escolas João de Barros - Seixal	2019-2020	X	X	✓	<p>Inovação: (Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>O recurso a estratégias diversificadas, bem como a metodologias ativas e inovadoras</i>”.</p>

12	Évora	Agrupamento de Escolas de Vendas Novas	2019-2020	✓	✓	✓	<p>Autonomia: (Domínio Autoavaliação) mencionado o PAFC (Domínio Prestação do Serviço Educativo) – <i>“Regista-se uma sólida articulação horizontal do currículo, através de trabalho colaborativo dos docentes, nomeadamente no âmbito dos domínios de autonomia curricular”</i></p> <p>Flexibilidade: (Domínio Autoavaliação) mencionado o PAFC</p> <p>Inovação: (Domínio Liderança e Gestão) – <i>“A visão partilhada pelos diferentes atores educativos permite (...) serem trabalhados valores como (...) inovação (...)”</i>.</p>
----	-------	----------------------------------------	-----------	---	---	---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

13	Portalegre	Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor	2017-2018	X	✓	✓	<p>Autonomia: (Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>Decorrente do Contrato de Autonomia, do projeto TEIP e no âmbito do PIEF, o Agrupamento conta com a colaboração de técnicos especializados que reforçam a equipa que apoia alunos em risco (psicólogas, educadora social, animadora sociocultural), para além da psicóloga dos Serviços de Psicologia e Orientação.</i>”</p> <p>Inovação: (Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>Identificam-se algumas iniciativas de inovação pedagógica, mas que se circunscrevem ao envolvimento de um número restrito de docentes e turmas</i>”; “<i>Em termos de inovação curricular e contextualização do currículo, sublinha-se o importante contributo do Agrupamento na construção do plano curricular do curso profissional de técnico de produção aeronáutica</i>”.</p>
----	------------	----------------------------------------	-----------	---	---	---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

14		Agrupamento de Escolas do Bonfim	2019-2020	X	✓	✓	<p>Inovação:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “<i>Há uma cultura de incentivo ao desenvolvimento de projetos e soluções inovadoras que fomentem a qualidade das aprendizagens</i>”</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>O Agrupamento desenvolve um conjunto de atividades de apoio ao bem-estar pessoal e social das crianças e dos alunos, que conta com a participação e envolvimento da comunidade, encorajandoos, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola: (...) inovação</i>”</p> <p>Autonomia:</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>(...) constituição de equipas pedagógicas promotoras de uma aprendizagem integrada e holística, como ocorre, por exemplo, com os domínios de autonomia curricular.</i>”.</p>
15	Santarém	Agrupamento de Escolas Templários - Tomar	2019-2020	X	X	X	

16		Agrupamento de Escolas Gil Paes – Torres Novas	2019-2020	✓	✓	✓	<p>Inovação:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “<i>Estabelecimento de parcerias e mobilização de recursos da comunidade para a concretização de atividades e projetos inovadores que promovem a qualidade do serviço educativo prestado</i>”</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>Dinamização de projetos interdisciplinares e transdisciplinares e de ambientes educativos inovadores, com recurso às tecnologias, e utilização de plataformas de aprendizagem interativa, para a criação de novos modelos de aprendizagem, que proporcionam experiências ativas e estimulantes</i>”; “<i>em resultado do processo de autoavaliação, reequacionaram-se as práticas de sala de aula, o que estimulou o surgimento de propostas inovadoras</i>”</p> <p>Flexibilidade:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “<i>Há flexibilidade na gestão do trabalho e uma estratégia clara da diretora e da sua equipa para o envolvimento dos alunos na vida da escola</i>”</p> <p>Autonomia:</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>As iniciativas promovidas pelas bibliotecas escolares articulam-se de forma profícua com o projeto de cidadania e desenvolvimento, com as propostas dos domínios de autonomia curricular</i>”.</p>
----	--	------------------------------------------------	-----------	---	---	---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

17	Lisboa	Agrupamento de Escolas Fernando Namora – Amadora	2019-2020	✓	✓	✓	<p>Inovação:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “A atuação do Agrupamento é consentânea com o projeto educativo, ou seja, que as crianças e os alunos estejam, com toda a comunidade educativa, “Juntos na construção de uma escola inclusiva, sustentável e inovadora””;</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) - “A implementação de uma articulação curricular plena e sustentada e de iniciativas de inovação curricular e pedagógica é acautelada pela implementação de algumas práticas organizacionais”</p> <p>Flexibilidade:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) - “Na formação dos recursos humanos destaca-se a dinamização de ações nas áreas da inclusão e da autonomia e flexibilidade curricular”</p> <p>Autonomia:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “Na formação dos recursos humanos destaca-se a dinamização de ações nas áreas da inclusão e da autonomia e flexibilidade curricular”</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “(...) apesar da autonomia e responsabilidade se constituírem pilares que subjazem à ação, nem sempre as</p>
----	--------	--------------------------------------------------	-----------	---	---	---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

							<i>abordagens didáticas e metodológicas operacionalizadas pelos docentes em sala de aula os preconiza”.</i>
18		Agrupamento de Escolas Pioneiros de Aviação Portuguesa - Amadora	2019-2020	✓	X	X	Flexibilidade: (Domínio Liderança e Gestão) – <i>“Existem soluções flexíveis que possibilitam uma boa gestão do tempo escolar (permutas entre docentes, por exemplo)”.</i>

19		Agrupamento de Escolas de Parede – Cascais	2019-2020	✓	✓	✓	<p>Inovação: (Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>O Agrupamento manifesta abertura para participar em projetos de inovação, como o iNova2025, cujo foco é a transformação das práticas pedagógicas</i>”</p> <p>Flexibilidade: (Domínio Liderança e Gestão) – “<i>Na gestão dos recursos humanos atende-se, ainda, ao perfil e à adequação à função a desempenhar, bem como à sua capacitação em áreas consideradas prioritárias para a consecução do projeto educativo (trabalho colaborativo, liderança, avaliação para as aprendizagens e flexibilidade curricular, entre outras)</i>”</p> <p>Autonomia: (Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>Embora a autonomia seja um fim subjacente à ação, em sentido lato, nem sempre as metodologias usadas em sala de aula preconizam o seu desenvolvimento</i>” (Domínio Liderança e Gestão) – “<i>O papel dos diretores de turma e dos coordenadores (de departamento curricular, de estabelecimento, entre outros), enquanto líderes intermédios, é valorizado e é-lhes dada autonomia para o desempenho dos cargos</i>”.</p>
----	--	--------------------------------------------	-----------	---	---	---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

20		Agrupamento de Escolas da Cidadela - Cascais	2018-2019	X	X	✓	<p>Inovação:</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>Abordagens de inovação curricular e pedagógica que envolvem os alunos em atividades que combinam diferentes conhecimentos e promovem o desenvolvimento da criatividade e da literacia digital</i>”; “<i>Constata-se uma intencional incidência, em termos de inovação curricular e pedagógica</i>”</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “<i>Desenvolvimento de projetos, atividades e soluções inovadores</i>”; “<i>(...) o uso de aplicações e tecnologias móveis como estratégia de ensino e de aprendizagem, bem como o Coaching e as Ted Talks, técnicas inovadoras que promovem o desenvolvimento de múltiplas competências.</i>”.</p>
----	--	----------------------------------------------	-----------	---	---	---	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

21		Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor - Lisboa	2019-2020	✓	X	✓	<p>Inovação: (Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>Não existem exemplos significativos de inovação pedagógica ou curricular</i>”</p> <p>Flexibilidade: (Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>O Agrupamento organizou (...) umas jornadas pedagógicas subordinadas aos temas “A aula que motiva” e “A flexibilidade curricular na sala de aula”</i>” (Domínio Liderança e Gestão) – “<i>No processo de elaboração dos horários, ainda não foram adotadas soluções mais flexíveis que promovam, entre outros, o trabalho colaborativo e a articulação.”.</i>”</p>
22		Escola Artística António Arroio - Lisboa	2017-2018	X	X	X	

23		Colégio Miramar - Mafra	2019-2020	X	✓	✓	<p>Inovação: (Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>Foram observadas estratégias, pedagógicas e didáticas, ativas e inovadoras</i>”; “<i>Generalização e intensificação de estratégias de diferenciação pedagógica e de metodologias ativas e inovadoras, determinantes para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos.</i>” (Domínio Liderança e Gestão) – “<i>Não obstante o desenvolvimento de ações no âmbito do programa Eco-Escolas e noutros projetos que potenciam a inovação pedagógica</i>”</p> <p>Autonomia: (Domínio Liderança e Gestão) – “<i>A inteira disponibilidade do diretor pedagógico para acolher os diferentes contributos e o incentivo a uma participação mais proativa têm vindo a despertar a iniciativa e a motivação das lideranças intermédias, na assunção mais autónoma das suas responsabilidades junto dos seus pares</i>”.</p>
----	--	----------------------------	-----------	---	---	---	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

24		Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette – Odivelas	2019-2020	✓	X	✓	<p>Flexibilidade:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “A flexibilidade na organização e gestão do trabalho com os grupos/turmas não se apresenta como uma opção pedagógica consistente e generalizada”</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) - “<i>Também não é evidente a implementação de opções inovadoras de organização e gestão flexível do currículo</i>”</p> <p>Inovação:</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>Também não é evidente a implementação de opções inovadoras de organização e gestão flexível do currículo</i>”; “<i>Generalizar a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica e de metodologias ativas e inovadoras, fundamentais para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos.</i>”</p> <p>(Domínio Autoavaliação) – “<i>As práticas de autoavaliação são pouco consistentes (...) sendo ainda reduzido o seu impacto (...) na introdução de práticas inovadoras</i>”.</p>
----	--	----------------------------------------------------	-----------	---	---	---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

25		Escola de Música Nossa Senhora do Cabo – Oeiras	2017-2018	✓	✓	✓	<p>Inovação:</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>Nos corredores e na sala de aula, no estudo individual e nas audições, sobressaem (...) o espírito inovador</i>”; “<i>(...) a EMNSC alargou a oferta das iniciações a crianças com idades cada vez mais precoces (...) e protagonizou uma inovação curricular</i>”</p> <p>(Domínio Resultados) – “<i>Assinala-se, nos cursos oficiais, o caso de uma aluna cega cujos professores têm de desenvolver um trabalho de acompanhamento e de adaptação do currículo inteiramente diferenciado e inovador</i>”; “<i>A associação de estudantes, Tónica, reforça a participação (...) cuja complexidade e inovação proporcionou o desenvolvimento de competências muito diversificadas</i>”</p> <p>Flexibilidade:</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>A flexibilidade e o ajustamento do planeamento e das práticas letivas que refletem o esforço de autorregulação dos docentes face às características dos seus alunos.</i>”; “<i>A concretização do planeamento está sujeita a uma grande flexibilidade, porque os docentes utilizam a sua capacidade de decisão</i>”</p> <p>Autonomia:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “<i>Estes são esclarecidos acerca das tarefas que lhes são distribuídas, conscientes da sua autonomia e responsabilidade.</i>”</p>
----	--	-------------------------------------------------------	-----------	---	---	---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

							(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “ <i>É incentivada a sua participação ativa e a autonomia na realização de atividades de pesquisa</i> ”; “ <i>No respeito pela autonomia do professor (...)</i> ”.
26		Agrupamento de Escolas Leal da Câmara - Sintra	2019-2020	✓	✓	✓	<p>Flexibilidade: (Domínio Liderança e Gestão) – “<i>Os critérios pedagógicos de gestão e organização dos grupos e turmas privilegiam a flexibilidade e a adequação permanente das respostas educativas em sala de aula</i>”</p> <p>Autonomia: (Domínio Liderança e Gestão) – “<i>A liderança do diretor é reconhecida como democrática, aberta e mobilizadora da comunidade educativa. Valoriza as lideranças intermédias para exercerem as suas competências com autonomia e responsabilidade</i>”</p> <p>Inovação: (Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “<i>As questões da inovação e da articulação curricular têm vindo a ser objeto de reflexão</i>”.</p>
27		Externato Penafirme – Torres Vedras	2017-2018	✓	X	X	<p>Flexibilidade: (Domínio Liderança e Gestão) – “<i>A direção é considerada aberta, flexível e humana</i>”</p>

28	Leiria	Colégio Frei Cristóvão – Caldas da Rainha	2019-2020	X	✓	X	<p>Autonomia:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “A entidade titular considera atribuir autonomia ao diretor pedagógico para o melhor funcionamento do Colégio”.</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “O trabalho realizado nas turmas, com os planos de acompanhamento pedagógico das mesmas, como projetos curriculares, tem promovido a interdisciplinaridade, em complemento com os domínios abordados na disciplina de cidadania e desenvolvimento. Assim, a articulação horizontal do currículo está a efetivar-se com a consecução dos domínios de autonomia curricular, que integram metodologias conducentes ao desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais e das áreas de competências do Perfil dos Alunos”.</p>
----	--------	-------------------------------------------------	-----------	---	---	---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

29		Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente	2019-2020	X	X	✓	<p>Inovação:</p> <p>(Domínio Autoavaliação): inserida no PPIP; “<i>Ações realizadas que potenciam a aquisição de competências dos docentes na área da inovação pedagógica”.</i></p> <p>(Domínio Liderança e Gestão): “<i>O Agrupamento expressa, através dos seus documentos orientadores, uma visão estratégica em que pretende ver consolidado o seu reconhecimento por contribuir para uma educação pública de qualidade, ancorada na inovação”.</i></p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo): “<i>Os projetos de inovação pedagógica desenvolvidos no Agrupamento são um esteio à colaboração permanente entre docentes, alguns com o envolvimento da comunidade local, contribuindo para o enriquecimento da atividade educativa e letiva.</i></p>
----	--	----------------------------------------------	-----------	---	---	---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

30		Agrupamento de Escolas de Pombal	2019-2020	X	✓	✓	<p>Inovação:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “O Agrupamento participa ativamente em projetos e programas de âmbito local e nacional [...] que contribuem para a diversificação e qualidade das aprendizagens, se bem que haja espaço de melhoria na implementação de soluções inovadoras promotoras de processos de ensino mais ativos e motivadores”.</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “Este movimento, impulsionado pela direção, demonstra potencial para innovar significativamente os processos de ensino e de aprendizagem.”</p> <p>Autonomia:</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “No sentido de promover o trabalho interdisciplinar e a articulação curricular, o Agrupamento está a fazer um forte investimento na implementação de domínios de autonomia curricular e em projetos de articulação vertical do currículo.”</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “As orientações estruturantes estão presentes em vários documentos, tais como contrato de autonomia, projeto de intervenção do diretor e plano de ação estratégico 2016-2020, ainda que incluídos no projeto educativo na forma de “documentos orientadores””.</p>
----	--	----------------------------------	-----------	---	---	---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

31	Castelo Branco	Escola Profissional Agrícola Quinta da Lageosa - Covilhã	2017-2018	X	X	X	
32		Agrupamento de Escolas do Fundão	2019-2020	X	X	✓	Inovação: (Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “O Agrupamento não desenvolve iniciativas de <i>inovação curricular e pedagógica</i> de relevo.”
33	Coimbra	Agrupamento de Escolas da Lousã	2018-2019	X	X	X	

34		Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital	2017-2018	X	✓	✓	<p>Autonomia: (Domínio Liderança e Gestão) – “A ação da liderança de topo visa a motivação das pessoas, especialmente das lideranças intermédias, criando boas condições para o exercício das suas funções [...], promovendo momentos regulares de interação social entre os trabalhadores [...] e confere-lhes autonomia profissional.”; “A direção promove reuniões regulares com os diferentes líderes intermédios, delegando-lhes competências e autonomia no desempenho dos cargos”.</p> <p>Inovação: (Domínio Liderança e Gestão) – “Ação das lideranças na promoção de projetos, parcerias e soluções inovadoras, com impacto positivo nas aprendizagens e vivências das crianças e dos alunos”</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “A oferta curricular contempla iniciativas inovadoras [...]”.</p>
----	--	------------------------------------------------	-----------	---	---	---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

35	Viseu	Agrupamento de Escolas Latino Coelho - Lamego	2019-2020	✓	X	✓	<p>Inovação:</p> <p>(Domínio Prestação do Serviço Educativo) – “A inovação, estrategicamente definida como uma marca identitária do Agrupamento, está presente em algumas iniciativas”.</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “As linhas estratégicas do Agrupamento encontram-se claramente definidas no projeto educativo, o qual tem como lema Qualidade e Inovação”.</p> <p>Flexibilidade:</p> <p>(Domínio Liderança e Gestão) – “A flexibilidade na gestão do trabalho com os alunos está presente no recurso a desdobramento de turmas, turma +, coadjuvação, pares pedagógicos e codocência, ajustados às especificidades identificadas.”; “Através de um plano de formação articulado com as áreas prioritárias definidas no projeto educativo, o Agrupamento aposta no desenvolvimento profissional dos seus recursos humanos com especial enfoque em práticas inclusivas e na flexibilização curricular.”</p>
36	Braga	Agrupamento de Escolas Caldas de Vizela	2019-2020	✓	✓	✓	<p>Flexibilidade e Autonomia: “já iniciado ao nível da gestão da autonomia e flexibilidade curricular e da valorização da escola inclusiva;</p> <p>Inovação: “visão estratégica orientada para a melhoria da qualidade das aprendizagens assente na inovação tecnológica e pedagógica.”</p>

37	Bragança	Agrupamento de Escolas Miguel Torga	2019-2020	X	X	X	
----	----------	-------------------------------------	-----------	---	---	---	--

Verifica-se com alguma consistência os seguintes termos nos relatórios individuais de AEE:

- *Inclusão;*
- *Participação;*
- *Articulação do currículo;*
- *Documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*

Anexo 4

Guião de Entrevista

Entrevistadora: Carla Braz

Entrevistado: Membros do GTAEE – Entrevistados A e B

TEMA: Avaliação Externa de Escolas (AEE)

OBJETIVOS:

- Conhecer os membros que compõem o GTAEE;
- Identificar os atores e organismos auscultados para a realização das mudanças (do segundo para o terceiro ciclo de AEE);
- Identificar as razões que justificam as mudanças efetuadas.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões	Observações
A Legitimação da Entrevista	Solicitar a gravação (áudio) da entrevista; Informar o entrevistado acerca da temática e finalidade(s) da entrevista;	Bom dia. Desde já, agradeço a disponibilidade e colaboração neste meu trabalho. Permite que a entrevista seja gravada? Esta entrevista é realizada no âmbito do meu trabalho académico, conducente ao grau de mestre em	

	<p>Sublinhar a importância da participação do entrevistado e motivá-lo.</p> <p>Garantir o anonimato e a confidencialidade de quaisquer informações prestadas.</p>	<p>Educação e Formação, na especialização Organização e Gestão da Educação e da Formação, e incide na Avaliação Externa de Escolas (AEE).</p> <p>A sua participação é fulcral para o sucesso deste meu trabalho.</p> <p>Asseguro o anonimato e a confidencialidade de todas as informações recolhidas.</p> <p>Alguma dúvida que surja durante a entrevista, esteja à vontade para a perguntar.</p>	
<p>B Construção do 3.º ciclo de AEE</p>	<p>Aprofundar o conhecimento acerca do terceiro ciclo de AEE.</p> <p>Identificar as razões que justificam as mudanças.</p> <p>Identificar os atores e organismos auscultados.</p> <p>Identificar as maiores alterações realizadas.</p>	<p>Quais a(s) grande(s) novidade(s) deste 3.º ciclo?</p> <p>Que razões e pressupostos as justificam?</p> <p>Quem foram as pessoas e os organismos auscultados para a realização destas mudanças?</p> <p>Certamente, construir um novo modelo não será sempre consensual.</p>	<p>Porquê esta(s)?</p>

		As alterações resultaram de que tipo de consensos ou negociações?	
<p style="text-align: center;">C Percepção da articulação com as políticas atuais</p>	<p>Conhecer a articulação do modelo com normativos-chave das políticas educativas.</p>	<p>Em que medida este modelo permite captar o preconizado nos DL <u>54/2018</u> (regime jurídico da educação inclusiva) e <u>55/2018</u> (currículos EB/ES e avaliação das aprendizagens)?</p> <p>Podia falar um pouco sobre como pretendem avaliar a inclusão nas escolas?</p> <p>Em que medida este modelo permite captar o preconizado no PAFC (Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular)?</p> <p>E no caso da flexibilidade curricular?</p> <p>Não será fácil comparar quando existem diferenças entre escolas. Como previram essa questão?</p> <p>A observação da atividade letiva está orientada para que questões?</p> <p>Do seu ponto de vista, de que modo o modelo de AEE capta a inovação das escolas?</p>	<p>(Sentido pedagógico, educativo, organizacional, da gestão...).</p> <p>Porquê?</p>

		<p>Qual o entendimento de inovação do 3.º ciclo? Está associado a determinadas práticas curriculares?</p> <p>Consideram a inovação uma questão-chave ou existem outras questões que estão mais focadas?</p>	
<p>E Finalização</p>	<p>Agradecer a colaboração e disponibilidade.</p>	<p>Chegámos ao fim da nossa entrevista.</p> <p>Deseja acrescentar alguma informação que considere pertinente?</p> <p>Muito obrigada pela colaboração e toda a disponibilidade.</p>	

Anexo 5

Transcrição da Entrevista

Data de realização: 01 de junho de 2021

Entrevistado: A

Função/ Papel do Entrevistado: Membro do Grupo de Trabalho (GT) do terceiro ciclo de AEE, na qualidade de acadêmico.

Participante	Transcrição
Entrevistadora	Desde já, agradeço a disponibilidade do professor em colaborar neste meu trabalho. Permite que a entrevista seja gravada?
Entrevistado A	Sim, sim.
Entrevistadora	<p>Esta entrevista é realizada no âmbito da minha tese de Mestrado, do meu trabalho acadêmico conducente ao grau de mestre e debruça-se sobre a avaliação externa das escolas (AEE).</p> <p>Neste momento, estou a desenvolver o meu estágio curricular na Inspeção-Geral da Educação e da Ciência. Sobretudo, esta entrevista visa conhecer o Grupo de Trabalho (GT), os pressupostos que estão na origem do novo referencial do terceiro ciclo de avaliação e, portanto, o professor, sendo aqui uma peça-chave e também um conhecedor destas matérias, penso que será bastante relevante e interessante entrevistá-lo.</p> <p>A sua participação é fulcral para o sucesso do meu trabalho.</p> <p>Informo que asseguro o anonimato e a confidencialidade de todas as informações prestadas. Qualquer dúvida que surja, professor, por favor, sinta-se à vontade para me interromper e perguntar.</p> <p>Iniciando com o meu primeiro bloco temático, que diz respeito à construção do novo ciclo de AEE, eu gostaria de questionar o professor sobre quais são as grandes novidades deste terceiro ciclo.</p>
Entrevistado A	Bem, o terceiro ciclo, com a pandemia, ficou parado. Inclusive eles [IGEC] tinham pensado este ano em reativar, mas, entretanto, houve a nova vaga e pronto.

	<p>Agora, eu tenho uma vaga lembrança de algumas mudanças, tenho memória daquilo que se andou a discutir. Agora... aquilo, depois, não sei exatamente... não tive a ver os documentos que fizeram. Não tenho ideia de eles [IGEC] terem publicado o relatório. Mas sei que ... eu não sei se você ouviu falar, mas havia umas ideias em termos de mudanças que não se terão concretizado. Agora, não sei exatamente como é que aquilo ficou. Não apanhei o relatório oficial. Tenho um relatório, mas que é uma primeira versão. Mas aquilo ainda iria ser homologado pelo Ministro. A minha questão é essa: até que ponto aquilo teria sido homologado, publicado, inclusivamente no site no Ministério e da Inspeção?</p> <p>Mas pronto, há duas mudanças, pelo menos, que se fizeram. Uma era o alargamento da AEE ao setor privado. Para começar, o privado que é financiado pelo Estado.</p> <p>O que está na lei deste 2002 [Lei n. °31/2002, de 20 de dezembro] é que a avaliação, quando nasce, é para todos. Mas nunca foi aplicado em todo o lado, foi só dentro da esfera pública. Mas acho que o que estava na lei, o que se previa na lei, era que a AEE era para toda a gente e, portanto, eu acho que, desde logo de início, tinham essa ideia de mudança, de meter o privado. Mas depois, ao privado...eles [IGEC] tinham que equacionar. Não iriam ter recursos para avaliar tudo, não é? Essa foi uma questão que se pôs.</p> <p>Lá no grupo de trabalho estava o Presidente da associação [Confederação Nacional] de Educação e Formação, um tipo do privado, para o agregar à coisa, discutir a questão e pôr as questões, digamos, com consensualidade e com o ponto de vista do setor privado e a conclusão a que se chegou é que a Inspeção não teria meios para fazer a avaliação das escolas todas, nem das públicas nem das privadas. Mas esse é um dos sentidos da mudança.</p>
Entrevistadora	E há alguma razão ou razões que justificam esta mudança?
Entrevistado A	<p>Quando estava a pôr a questão dos fundamentos ou das bases [que justificam as mudanças], eu também não sei exatamente. No fim de contas, quem estava a chefiar aquilo era o José Augusto Pacheco, da Universidade do Minho. Ele funcionava um bocado como o coordenador daquilo. Era o mais graduado em termos académicos e já se metia na AEE há uns anos.</p> <p>Não houve nenhuma discussão entre nós... previamente, eu não sei se eles tinham alguma ideia sobre as razões de ser das coisas ou os fundamentos. Agora, a questão é... no fim de cada ciclo eles vão pensar ou repensar sobre como é que as coisas funcionaram e, portanto, o próprio Ministério (e não sei se a própria Inspeção), já tinham essa ideia de, no fim de cada ciclo, embora a meio do ciclo possam também introduzir alterações ..., mas, quer dizer, no fim do ciclo, eles puderem repensar as coisas e reformularem o modelo.</p> <p>Eu acho que há uma ideia, que é um bocado subjacente e interna ao Ministério. E, portanto, era o próprio Ministério que já tinha ideias [risos].</p>
Entrevistadora	Exato! E vocês, académicos, vão lá moldá-las [risos].
Entrevistado A	Sim. Depois o problema é como é que elas se vão conseguir integrar e articular ali, não é?

	<p>Ao mesmo tempo, o que eu acho interessante naquilo é como estes processos se constituem. Portanto, há uma ideia... há um grupo de trabalho para desenhar um modelo ao nível do Ministério da Educação, mas não só. A ideia é isto ir alargando. Não sei é o que isso vai significar, porque é que isso se há de fazer e qual é a lógica que está por trás. Pode haver várias lógicas possíveis. Por exemplo, se eles quisessem privatizar a escola, poderiam... [introdução de uma ideia] «isto agora avalia-se aqui tudo e, depois, entra-se numa lógica de mercado e, portanto, isso poderia funcionar... haver um corpo de avaliação externa em todas as escolas para regular isso». Mas eu nem sei se essa ideia peregrina estava na base da lei em 2002.</p> <p>Pode haver ideias de base que estão lá, mas que nunca foram... não quer dizer que se tenham que pôr em prática ou que tenham de avançar, mas não foram até agora. E o David Justino, uma vez num seminário, disse que, a lei saiu na altura em que ele era Ministro e disse que hesitou muito sobre a quem haveria de atribuir a AEE.</p> <p>Antes disso [AEE], havia a avaliação integrada, que era feita pela Inspeção, mas depois ele [David Justino] andou a hesitar sobre a quem haveria de entregar aquilo, mas depois entregou à Inspeção. E, portanto, aí é que eu acho que, eventualmente, podia assentar numa lógica da AEE não estar dentro da esfera do Ministério, de forma a ser uma avaliação mesmo externa ao Ministério e essa era uma questão que era colocada do outro lado da associação de Educação e Formação. «Mas agora o Ministério vai avaliar os privados?» Punha-se essa questão. A questão é: «mas agora nós estamos a ser avaliados pelo Ministério por alma de quem?».</p> <p>Aí, eu acho que a lei pode abrir uma série de campos que podem não ser concretizados, mas que, eventualmente, podem dar aso a que se avance em sentidos que, até agora, não se avançou. Essa é uma questão importante que se põe aqui.</p> <p>Mas aquilo, nas privadas, as que se vão avaliar são as profissionais, que são financiadas pelo Estado e, eventualmente, as outras que têm Contratos de Associação. O problema deixa-se de pôr, porque se o Estado financia, o Estado tem direito de ir lá ver.</p> <p>Essa é uma das mudanças. Mas sendo o Estado a pagar, a gente pode achar que o Estado tem direito a controlar aquilo ou a regular, vigiar, controlar, avaliar e, portanto, aí, as coisas ficam mais amenizadas.</p>
Entrevistadora	Há aqui outra novidade... A observação da prática letiva.
Entrevistado A	<p>Pois é. A observação da prática letiva era uma ideia peregrina da própria Inspeção. Essa é daquelas que acho piada, porque era uma coisa que já vinha deles, do Ministério, da Inspeção. Eu lembro-me de, quando foi a avaliação integrada das escolas, antes de 2002 (e depois de 2002 as coisas estiveram paradas até 2006), nessa altura havia a observação das aulas. Era uma coisa que já vinha de trás e depois se parou.</p> <p>A partir de 2006, não se fez e, portanto, esteve-se estes anos sem se fazer, mas era uma coisa que eles lá tinham no subconsciente [risos].</p>

	<p>Que me lembre, na primeira reunião que a gente teve, foi uma questão que se colocou e que a maior parte das pessoas estavam contra. Maior parte das pessoas, quer dizer... os académicos... estava lá um representante de uma Direção de escola, que estava lá como representante dos diretores. Quase ninguém estava a embarcar naquilo, tirando quem fez a questão que foi o pessoal do Ministério.</p>
Entrevistadora	<p>E quem fez essa questão, que razões usaram para justificar este voltar atrás?</p>
Entrevistado A	<p>Eles podem focar várias razões. Uma delas, que eu tenho ideia do que se falou ali, era que toda a gente fazia praticamente. Só havia um ou dois países na Europa que não faziam [observação da prática letiva]. Isto é tipo: se os outros fazem, a gente também faz.</p> <p>A questão que se pode pôr é: porque é que a gente há de fazer isto? E isso foi lá discutido. Mas observar o quê? Isto vai servir para quê? Para que é que aquilo tudo serve?</p> <p>Havia um argumento contra que era ‘os professores não vão gostar disso’. No fim de contas, podia ser visto como uma espécie de atentado à autonomia profissional dos professores e à competência dos professores.</p> <p>Se a gente olhar para o Ministério, para a parte de dentro do Ministério da Educação, a escola pública é uma espécie de um controlo externo por parte da administração central. Agora, se isso for para os privados, é uma coisa ainda pior [risos].</p> <p>E depois, há questões que se põem que é do ponto de vista prático e operacional. Então, mas vão observar o que se faz na escola? Vão lá quantos dias? O que é que isso diz da escola, de ver a escola num dia só, sobre o que é que se passa durante um ano? Não diz nada!</p> <p>A questão é: para que é que aquilo interessa ou para que é que aquilo serve?</p> <p>Dá-me a ideia que é uma maneira de os organismos centrais se meterem dentro das salas de aula, mais do que se metia já.</p> <p>Quando eu acompanhei as comitivas às escolas, aquilo apanhava uma semana. Agora, vai apanhar mais por causa da observação.</p> <p>Há as questões práticas: a gente vai lá observar como? Observar o quê?</p> <p>Eu lembro-me, em relação à avaliação integrada das escolas, antes de 2002... lembro-me de ver na televisão a Maria do Carmo, que era Inspetora-Geral, que teve no primeiro GT, e aquilo veio na sequência daquilo que ela já estava a trabalhar ligado ao Ministério. E eu lembro-me de dizerem... das observações que eles fizeram. O que viram na sala de aula era isto: basicamente, ensino tradicional – os professores a falar e os alunos a ouvir, pouca interação, pouco trabalho dos alunos, uma pedagogia mais tradicional, mais passiva. E, portanto, o que é que eles vão dizer? É coisas desse tipo. Mas, de facto, isso pode... o que dá é que os avaliadores externos podem ficar com uma ideia, mais ou menos, na amostra que eles vão ver, naquele dia. Vão aqui a esta aula. A gente, quando íamos às visitas, entrávamos nas salas e... falar com as pessoas... é engraçado. [inaudível].</p>

	<p>Eu lembro-me de ter ido a algumas com o Inspetor Hélder. Mesmo nas salas de Jardim de Infância, eles olham para aquilo e vêem a dinâmica. Eles olham para a sala, para o espaço, para as paredes e vêem a dinâmica pedagógica daquilo sem estar lá a observar mais nada. Quer dizer... e podem ver os dossiês e as coisas que lá estão. Isso é para entrarem, ainda, mais dentro. Num certo sentido, eu julgo que isso é uma maneira de poder exercer alguma pressão, no sentido de tentar ter alguma influência sobre as práticas pedagógicas. Mas o que eles dizem é que aquilo, depois, pode ser utilizado [inaudível]... isto não dá para avaliar professores, também não dá para avaliar propriamente... quer dizer, é uma amostra muito reduzida. O argumento que eles também davam era para depois poderem discutir, também, com os professores nas entrevistas de painel. Têm mais acesso a mais coisas. Mas, ao mesmo tempo, a gente fica a pensar que são os inspetores, os avaliadores, a meterem-se dentro da sala para ver o que ali se está a passar.</p> <p>Eu lembro-me dessa vez em que fui ao Jardim de Infância (se bem que são dinâmicas diferentes) ... depois, aquilo às vezes depende de onde a gente vai, não é? Lembro-me de uma vez de entrar numa sala que era de uma professora que utilizava a pedagogia do [inaudível]. E, portanto, a gente entra na sala e aquilo era uma coisa completamente diferente de outras salas. Às vezes, estávamos lá um bocadinho, mas dava para perceber que a dinâmica era diferente.</p>
Entrevistadora	E para além, daqui, destas pessoas que integram o Grupo de Trabalho, entre académicos, investigadores...
Entrevistado A	<p>O que eu achava piada... aquilo era assim... Bem, eu não sei que pergunta ia fazer [risos], mas a minha questão era: aquilo tinha, basicamente, três académicos, portanto, era eu, era a Isabel e era o José Augusto. Depois, tinha outro que era da associação dos privados e outro que era diretor de escolas e, portanto, estava lá como representante dos diretores, que dava a perspetiva dos diretores. Mas, ao mesmo tempo, era um tipo muito contra. Portanto, éramos cinco e os outros cinco eram todos do Ministério [da Educação]. Portanto, aquilo era cinco a cinco. Podia ficar empatado. A questão é: como é que se desempata?</p> <p>Às vezes eu, realmente, ficava a pensar: era cinco-cinco, os outros cinco eram todos inspetores ou tinham sido inspetores. Havia dois que estavam lá como da inspeção, que era o Hélder e o João, e os outros três eram do Ministério, mas eram inspetores. Havia o que era o primeiro coordenador que, lá para o fim, mudou. Um [representante] estava pelo gabinete do Ministro [da Educação], representante do Ministro; outro era do gabinete do Secretário de Estado [da Educação]. Estes eram inspetores. E o outro era coordenador e inspetor. Não estavam como inspetores naquela altura, estavam noutras funções, mas, na verdade, tinham vindo todos da inspeção.</p> <p>Portanto, basicamente, aquilo tinha havido lá cinco inspetores e representantes do Ministério num GT que, supostamente, deveria funcionar como um organismo, que pretende, de algum modo, ser independente, até certo ponto.</p> <p>A piada que eu acho a isto é: porque é que não faz o Ministério aquilo, não é? Assim, se calhar, também é uma maneira de, por um lado, eles terem <i>inputs</i> externos, terem <i>inputs</i> dos académicos, de pessoal externo e de integrarem os representantes</p>

	<p>de outros corpos, não ser só uma coisa hierárquica do Ministério... o Ministério vai aqui impor uma coisa... e depois iria ser mais difícil de aceitar. Assim, a gente andou ali tempo e tempo, sempre há ali... nós tivemos para ali reuniões e reuniões quem nunca mais acabavam [risos]. Às tantas, dizíamos que aquilo andava ali há tempos demais, ali às voltas e, depois, às vezes, aquilo tornava-se espaçado, mas havia uma altura que aquilo parecia que nunca mais acabava. Eles também já não podiam mais.</p> <p>Nos outros ciclos anteriores, também tinham sido feitos, digamos, o modelo não era uma coisa que vinha do Ministério. Julgo que era uma coisa que tinha que a ver com perspectivas, com <i>inputs</i> diversos e representações diversas. Eles quiseram agora meter-se no privado e puseram lá o outro [da associação dos privados] e a visão dos diretores de escolas. Portanto, isso é uma coisa que não é uma imposição completa.</p>
Entrevistadora	<p>Exato.</p> <p>E para além destas visões destas pessoas que temos estado aqui a mencionar, que outras visões são tidas em conta? Por exemplo, de organismos como a OCDE. Gostaria que me listasse alguns organismos que são tidos em consideração na construção do referencial.</p>
Entrevistado A	<p>Eu julgo que a lógica da inspeção, a maneira como a inspeção me parece que funciona, é de absorverem a investigação, os relatórios, a produção científica que vai sendo produzida para transporem isso para os referenciais. Não só a inspeção, como o Ministério, não é?</p> <p>Portanto, há uma influência da investigação e dos relatórios todos. Às vezes, dá-me a impressão de que a inspeção ou que os inspetores (pois, os inspetores têm aquela formação contínua para se colocarem a par de tudo... pelo menos é a ideia com que eu fico) ... e, às vezes, eles incorporam aquilo de uma maneira que «ah, não sei quê... agora diz-se isto, portanto, tem que se fazer» [risos]. Ou, por exemplo, o próprio referencial ou aquela coisa dos Quadros de Mérito ou de Valor... «Ah, porque isto é uma maneira de reconhecer o desempenho, e não sei quê, então, toda a gente faz» ... e é uma coisa que eu me lembro, quando era miúdo, de ter estado no Quadro de Honra e de não achava nenhuma piada àquilo. Recebi medalhas e não sei quê e não achava piada nenhum àquilo, nem dava grande valor àquilo.</p> <p>Portanto, as orientações, as políticas e os quadros de referência vão assimilando a investigação e vão tentando transpor isso (ou alguma, pelo menos) para a prática. Eu julgo que essas coisas estão sempre subjacentes ou estão a ser incorporadas e, às vezes, podem vir na discussão «ah, o relatório X existe, o relatório Y diz aquilo», mas isso é uma coisa que os organismos do Ministério funcionam assim. Tentam absorver, tentar passar isso para a prática na medida do possível. Isso por um lado. Por outro lado, essas coisas da avaliação externa virem, possivelmente, dos enquadramentos em que a gente está. Não só a OCDE, mas a Comissão Europeia ou a Comunidade Europeia, etc.</p> <p>«Ah, toda a gente faz observação, então a gente faz».</p>

Entrevistadora	Professor, em que medida este modelo permite captar o preconizado no Decreto-Lei 54 de 2018, que fala do regime da educação inclusiva?
Entrevistado A	Isso agora já não consigo falar [risos]. Não estou dentro disso. Quer dizer, isso, agora, não estou muito dentro disso, mas eu acho que é possível. Isso por um lado. Por outro lado, realmente, é uma coisa tramada, porque os inspetores têm que estar sempre a par da legislação, sobre o que está a sair e há sempre a preocupação de eles verem até que ponto, na avaliação externa, as coisas podem ser passadas à prática. O que se está a fazer? Está de acordo com a legislação? Embora, no papel de avaliadores, eles não... não é, propriamente, um trabalho da inspeção. Eu acho piada quando [inaudível e risos] ... Eles apresentam-se como avaliadores, mas, ao mesmo tempo, eles são inspetores e podem levantar processos disciplinares. Mas, naquela altura, são avaliadores. Eles como avaliadores não vão ver se [as escolas] estão a aplicar a regulamentação e as leis como deve ser. Mas eles têm conhecimento disso tudo e têm sempre essa preocupação de ver se as políticas, até certo ponto, estão a ser aplicadas na prática. Estou a pensar no caso da escola pública, pelo menos, não é?
Entrevistadora	Sim, claro. Então, nas reuniões, não era discutido entre o GT sobre a forma como pretendiam avaliar a inclusão nas escolas? ... Que se recorde.
Entrevistado A	Não, não me lembro muito disso. Lembro-me de se discutir a questão da (mas isso é sempre uma preocupação que eles têm) inclusão e da não discriminação. Lembro-me uma vez estar lá a discutir. Houve lá, uma vez, uma ideia que era [inaudível] seguir a lógica dos privados, das auditorias e não sei quê. Devia era ver se eles estavam a cumprir o programa e o projeto deles. Não é estar a impor projetos externos [inaudível], na medida em que o privado tenha liberdade de ensino. Imagina que eles diziam: «a nossa escola não é para fracos, portanto, os fracos... rua». Um deles, se não me engano, o representante do Secretário de Estado dizia: «mas a escola não pode selecionar». Não pode selecionar a pública! E a privada? A pública não seleciona. Por isso é que é diferente a lógica da escola pública e da escola privada. Mas, portanto, eles assimilam e incorporam todas essas perspetivas. Depois, a questão é perceber como elas são levadas à prática, o que é que se faz, o que é que não se faz e até que ponto se dá conta disso. Mas, eu acho que é uma preocupação que eles [IGEC] têm.
Entrevistadora	Estávamos a falar dos Decretos-Lei 54 e 55. Em relação a... [interrupção pelo entrevistado]
Entrevistado A	Eu não sei se esses [DL] não apareceram na altura...
Entrevistadora	Estes [DL] são de 2018.
Entrevistado A	Pois, já estávamos nós a terminar aquilo [conceção do referencial do terceiro ciclo de AEE].

Entrevistadora	Exato. Deve ter apanhado a fase de transição, da construção para a prática, e não propriamente o início.
Entrevistado A	Mas quer dizer... eu acho que o referencial de avaliação não é incompatível [com os DL 54 e 55], é relativamente aberto para assimilar e acho que tem essas ideias-base de qualquer das maneiras. Há a questão da inclusão e há, também, a questão da flexibilidade curricular, etc e isso tudo é possível de ser incorporado.
Entrevistadora	Em relação ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, consegue dizer-me em que medida este novo modelo de avaliação consegue captar o previsto neste projeto?
Entrevistado A	Agora não tenho isso completamente na cabeça, mas, de qualquer das maneiras, há uma certa percentagem em termos de flexibilidade, não é? Eles tentam ver de que forma isto está a ser utilizado em relação com a melhoria das aprendizagens. E, portanto... eu, assim de repente, eu não tenho isto fixado, não tive a ver os documentos legais, nem tenho isso bem presente. Já tive algum contacto com esse projeto. Agora, eu não me lembro bem do referencial, do Quadro de Referência e dos parâmetros todos que eles têm, mas a ideia que eu tenho é que é uma coisa perfeitamente articulável. Mesmo eles [avaliadores] iam tentar ver, analisar a documentação das escolas e ver as programações, as planificações... e mesmo em relação com os acompanhamentos especiais [Programa Acompanhamento]. E, portanto, eu acho que isso é tudo perfeitamente articulável com o projeto de autonomia e com o referencial. Também, agora não me recordo até que ponto é que o referencial é muito diferente. Pode haver algumas alterações, mas a diferença que houve (e que também foi um bocado polémica e que levou a alguns comentários dos inspetores), é a questão de voltar à diferenciação da autoavaliação como um domínio em si próprio e aí a questão que se punha é que a autoavaliação... quer dizer, no primeiro ciclo [de AEE], ela estava como um domínio em si próprio. Depois, foi incorporada... havia cinco domínios e, depois, passou a haver três. [A autoavaliação] estava dentro do domínio da Gestão e, aí, diluía-se mais. Parecia que a autoavaliação era...
Entrevistadora	Sim. Não assumia a importância que deveria ter.
Entrevistado A	Sim. Não era sustentável. Era uma coisa que ‘aparece e desaparece’ à medida que aparece a avaliação externa. A ideia de voltar, outra vez, a diferenciar era para lhe dar mais importância e visibilidade, mas, de facto, há um risco que é tornar aquilo [autoavaliação] como uma coisa que está ali à parte e pode não estar bem articulada com o resto. Depende como ela se realiza. E esta foi uma das alterações... a autoavaliação aparecer outra vez como diferenciada, como um domínio. Na verdade, é tentar dar mais força.
Entrevistadora	Existem várias escolas, cada uma com as suas diferenças. Quando construíram o referencial do terceiro ciclo, previram estas diferenças de forma a conseguirem avaliá-las e a captá-las?

Entrevistado A	Agora vai haver uma diversidade maior, porque agora há as escolas profissionais, as artísticas... Em princípio, a avaliação vai ter que ser mais flexível. O referencial de avaliação vai ter que ser mais flexível e vai ter que avaliar os diversos tipos de escolas. Ao mesmo tempo, acaba por ser mais exigente para os avaliadores e para a inspeção.
Entrevistadora	Cada vez mais, falamos muito em inovação. De que forma este referencial permite captar a inovação das escolas?
Entrevistado A	[Risos] Eu lembro-me de haver uma discussão à volta disso lá no GT que era: «afinal, o que é a inovação e como é que a gente a vê?» [risos]. Isso é que bocado complicado. Supostamente, os avaliadores deverão de ser capazes de dizer o que é a inovação. Chegam lá e dizem «isto é novo» [risos]. Eu lembro-me de haver lá uma discussão... eu lembro-me de o representante do privado dizer: «isso é a gente ir ver aí aos manuais de inovação o que é que eles dizem» [risos]. Banalidades, aquilo é tudo banalidades. O que é que é a inovação? Postas as coisas assim, isso é um bocado subjetivo. É um problema que se põe naquele contexto, porque quem vai fazer a avaliação... não só por isso, mas depois porque as avaliações são publicadas e, então, «estes têm isto, os outros têm aquilo? Porque é que para uns é assim?». Eu lembro-me disso da inovação estar a ser lá considerado... das práticas inovadoras. O que é que são práticas inovadoras? [risos]. Eu acho que isso acaba por depender um bocado do conhecimento e da experiência dos avaliadores que, supostamente, hão de ter alguma, não é? Eu não sei se lá [no referencial] está alguma definição do que é considerado inovação.
Entrevistadora	Acaba por ser subjetivo e acaba por depender sempre da pessoa que avalia.
Entrevistado A	Sim, mas aquilo também não é só uma pessoa a avaliar. É uma equipa e, depois, isso há de ser uma coisa que é discutida. Não é uma coisa que acaba por ficar dependente, digamos, de uma única pessoa. Sei que isso pode levantar questões.
Entrevistadora	Sendo assim, vocês [GT] não definiram o que consiste é prática inovadora?
Entrevistado A	Eu não me lembro de isso ter sido definido. Lembro-me de a gente estar lá a discutir uns com os outros sobre o que é inovação, como é que a gente vê a inovação, como é que se define inovação, o que é uma coisa bastante abstrata e vaga, não é? Isso há de depender sempre do conhecimento que eles têm das práticas e da evolução das práticas. Claro que, hoje em dia, há correntes que dizem [inaudível]... por definição, inovador é usar das TIC, mas não quer dizer que o conceito se reduza a isso ou que seja isso necessariamente. Há muitas publicações, mesmo da OCDE e não sei quê, com linhas de publicação e de investigação em que falam sobre o que é a inovação e que dizem que inovação é utilizar as TIC. Mas não quer dizer que tenha que ser isso, nem acho que eles [inspeção] pensem necessariamente assim.
Entrevistadora	Considera que a inovação seja uma questão-chave deste referencial ou há outras questões que sejam mais focadas?

Entrevistado A	<p>Isso aparecia lá na escala, tenho uma vaga ideia de isso aparecer lá na escala como sendo um aspeto que vai diferenciar, sobretudo, os níveis excelentes. Mas, sinceramente, não sei se é das coisas que interessam mais. Vai sempre depender do que a gente pensa sobre o que é inovação.</p> <p>A pergunta era se eu acho que isso é uma coisa fundamental?</p>
Entrevistadora	<p>Sim... Um elemento-chave, uma questão-chave...</p>
Entrevistado A	<p>Eu acho que é uma questão importante. Ainda assim, eu não teria muita tendência a [inaudível].</p>
Entrevistadora	<p>E qual será, fora a inovação, outra questão ou elemento-chave que enaltece deste referencial? Se tivesse que pensar numa palavra ou em algo que o remeta para o referencial do terceiro ciclo, o que é que diria?</p>
Entrevistado A	<p>Eu, francamente, não sei.</p> <p>Eu também ainda não passei pela experiência de entrar dentro da nova aplicação. Não sei se é muito diferente, se há diferenças muito grandes face ao que havia antes. Eu acho que há uma certa continuidade dos referenciais e mesmo eles [inspeção] falavam nisso e não sei se dava para mudar muita coisa.</p> <p>Ao nível do referencial, eu não sei se há uma mudança assim tão grande.</p> <p>Quer dizer, tirando essa questão de diferenciar outra vez a autoavaliação, não sei se referir lá ‘inovação’ lhe dá mais importância, mas a inovação está sempre subjacente. Se bem que agora está mais explícita, não é? O facto de estar mais explícita pode, num certo sentido, orientar os avaliadores para se preocuparem mais com isso. Mas isso é mais considerado para os níveis mais altos, que são quase inatingíveis. Servirá para diferenciar aqueles [escolas] que são mais ‘fora de série’ e, por isso, não sei até que ponto é que isso será uma coisa que será muito vivenciada pelas pessoas.</p>
Entrevistadora	<p>Bem, dou por concluída a entrevista. Não sei se tem mais alguma informação elementar que queira acrescentar e que considere pertinente para o meu trabalho...</p>
Entrevistado A	<p>Havia uma coisa ou outra que a gente tinha pensado em mudar que era a constituição da equipa.</p> <p>A equipa eram dois inspetores e um perito externo e, a certa altura, eles [inspeção] acharam que, talvez por problemas práticos ou de logística, que eram difíceis de resolver.</p> <p>A certa altura, eles pensaram invés de serem três, serem quatros: dois inspetores e dois externos.</p> <p>É uma questão que tem a ver com o poder, que passava por equilibrar mais o poder face à IGEC, isto é, face à administração central.</p> <p>E eu lembro-me de uma questão que foi levantada, num seminário de formação, em que a gente foi lá falar sobre a divulgação daquilo, até com os inspetores, mas não só, e que houve uma questão que o Inspetor-Geral levantou e que tem a ver com [inaudível], porque, havia uma altura, que se pensou «isto são dois inspetores, isto é, digamos [risos] a voz do dono. É a hierarquia. O Ministério a vigiar o pessoal e controlar». Mas, depois, a gente pensa «se vão se meter no privado, qual é o</p>

	<p>papel do perito externo?». E mesmo o Inspetor-Geral, numa das reuniões, deu mesmo a entender isso, que aquilo era uma coisa da inspeção e o perito externo é meio que uma moleta que anda ali... e eles queriam dar mais peso aos externos e tirar mais peso à inspeção. Ou seja, a avaliação externa ser uma avaliação mais independente. Chegou-se a comparar até com o júri de Mestrado, que é soberano. A equipa de avaliação externa deve ser soberana e, portanto, deve-se equilibrar mais o grupo. Em vez de ser dois para um, ser dois para dois. Isso tem mesmo a ver com a organização, com o poder e com o exercício do poder.</p> <p>A outra questão que se punha, em relação com isso, era haver, a seguir, um grupo de trabalho responsável por fazer a revisão dos relatórios e que pode propor mudanças.</p> <p>Nessa reunião, em lembro-me de o Inspetor-Geral dizer uma coisa que é: «então e quem vai assinar os relatórios?». No fim de contas, aquilo é caucionado com a Inspeção e é publicado pela Inspeção, no site deles.</p> <p>Eu percebo a intenção deles de quererem tornar a avaliação [externa] mais independente, mas, de facto, é complicado. Isto é uma coisa feita pelo Ministério ou feita por quem?</p> <p>Portanto, essa é uma questão que eles tentaram mudar. Por um lado, há a questão logística e a dificuldade que eles têm em arranjar peritos externos. Se eles têm, às vezes, dificuldades em arranjar um [perito] para acompanhar uma equipa, arranjar dois é ainda mais difícil. Mas, além disso, eu acho que é por essa questão do poder, quem é que está a fazer o quê e quem é que vai caucionar isto.</p> <p>Na escola pública, pode ser uma coisa, mas na outra [privada] pode não ser. «Agora vão aqui levar com os inspetores a dizer que eu faço isto ou não faço aquilo? Vão me avaliar em função disso?».</p> <p>Mesmo a questão da publicação dos relatórios e das classificações... «A escola pública tem um ‘bom’ ou um ‘muito bom’?» ... se for para a escola privada é completamente diferente. Porque eles são dependentes da clientela. Se isso [normas do governo] influenciar a clientela, tem uma força completamente diferente.</p>
Entrevistadora	A questão da inovação, aqui, ressalta-se muito. Uma coisa é a conceção de inovação para a escola privada e na escola pública acaba por ser outra.
Entrevistado A	<p>Há escolas que funcionam em lógicas diferentes.</p> <p>Para as escolas com Contrato de Associação pode até fazer sentido, mas, mesmo assim, pode-se por a questão de que as escolas têm especificidades, tradições e histórias, mesmo que as que têm Contratos de Associação.</p> <p>Pode depender também do número de alunos que eles têm com Contratos de Associação, não é?</p>

	Havia outra [mudança] que eles queriam que tinha a ver com a autonomia das equipas, que não sei se avançou... era tentar que, na redação dos relatórios, isto começar a ser feito numa plataforma <i>online</i> e as pessoas escreverem lá os <i>inputs</i> e tornar isso mais [inaudível], embora eu ache que o relatório, da maneira como eles o fazem... Os próprios inspetores achavam que o relatório era muito pesado. Era uma coisa que eles queriam tornar mais leve.
Entrevistadora	Estamos a falar dos relatórios individuais de cada escola?
Entrevistado A	Sim. Havia uma ideia que era fazerem aquilo numa plataforma. Penso que não tenha sido uma coisa concretizada, mas é uma coisa que será feita quando houver uma aberta para isso, de forma a tornar o processo de comunicação mais [inaudível] e é uma forma de eles tentarem tornar os relatórios mais leves.
Entrevistadora	O professor não foi a nenhuma avaliação externa deste novo ciclo?
Entrevistado A	Deste ciclo não, porque eles fizeram o piloto e depois iam entrar na avaliação e eu não cheguei a ir. Nem sei se eles avançaram...
Entrevistadora	Sim, foram realizadas algumas, mas, depois, com toda esta situação da pandemia acabou por estagnar.
Entrevistado A	Houve lá um incidente que depois fez mudar o coordenador. Foi na sequência dessa tal apresentação que a gente fez. Basicamente, a inspeção, o Inspetor-Geral, estava contra e ele, num certo sentido, acho que arrastava a maior parte dos inspetores contra o modelo. É engraçado. Há questões que são mais compreensíveis, mas o que me pareceu foi a questão do poder da inspeção, daquilo ser uma coisa da inspeção e da inspeção controlar e, portanto, eu acho que eles estavam contra essa coisa dos dois peritos externos. Essa é uma delas, mas podem ter razões de natureza logística. Eu fico a pensar, «mas o que é que eles têm mais contra?», mas, basicamente, eu acho que esta era assim a coisa mais chata, porque o resto... o quadro de referência vinha na linha dos anteriores, seguia a mesma lógica, alargaram aquilo às escolas profissionais e com Contratos de Associação, mas isso era, portanto, havia aquele projeto... havia e acho que está lá por trás para alargar aquilo ao privado, incorporaram a questão da observação das aulas, que era uma coisa que era deles, da inspeção. Portanto, eu lembro-me da primeira reunião, que estava tudo um bocado contra. O próprio Ministério, além da inspeção, já vinha com ideias de mudança. Aquela mudança não me parece que seja uma invenção do grupo externo nem dos académicos. Aquilo, já vinham linhas de desenvolvimento e uma vontade por parte do Ministério. Aquela coisa da observação externa, a primeira reação do pessoal que lá estava foi negativa, na maior parte, mas era uma coisa que não iam desarmar e que, realmente, foi para a frente. Portanto, a única coisa que eu acho que ali era menos, digamos, encaixável era a questão de haver dois peritos e o que é que isso podia significar, de facto, ao controlo do processo por parte da inspeção. Isso, de facto, levanta questões de poder que

	<p>são difíceis de ultrapassar e de lidar. Mas era uma questão que se punha logo de início, quando teve para sair a Lei de 2002. «Então, mas a avaliação externa é feita pelo Ministério?». Essa era a questão que os do privado punham. Depende sempre do que se entende por ‘externo’. Externo para quê? Para quem?</p> <p>Achei interessante a bronca que se deu. Depois, a inspeção estar contra. Porque é que eles haveriam de estar contra? Mas, aquilo, eles estavam muito zangados...</p> <p>Numa certa altura, achavam que o coordenador da altura, que também era inspetor, estava contra.</p> <p>Às vezes, dava-me a ideia de que estavam lá cinco inspetores, mas eles não viam as coisas todas da mesma maneira. Havia pessoal mais aberto em termos de achar que as coisas podiam mudar mais [inaudível]..., mas os que lá estavam que eram representantes da inspeção, em princípio, eles deviam estar ali a representá-la. A partir do momento em que houve aquele incidente nessa apresentação, em que o inspetor se manifestou contra e, até, ofendido, acho, com qualquer coisa que o diretor disse lá. Eu fiquei a pensar, «mas também não acho que o outro tenha dito algo assim...», mas aquilo vinha de trás.</p> <p>A partir dali, quando os inspetores vinham à reunião, tinha instruções para defender a posição X ou Y, que antes não tinham. Não tinham e não tinham necessariamente as mesmas ideias. Mas é interessante ver como aquele grupo tem representantes de diferentes setores, que estão lá como representantes desses setores.</p>
Entrevistadora	Mas o professor acha que faz sentido?
Entrevistado A	<p>Faz sentido.</p> <p>De qualquer das maneiras, a gente pensou que havia um bocado ali a ideia da parte dos académicos e, também, do José Augusto que «epá, isto é um grupo de trabalho independente. Sim, independente e coordenado por ele, em termos de estatuto académico», coordenado no ponto de vista da escrita do relatório [inaudível].</p> <p>Estava lá o coordenador da reunião. Depois, estava um que era representante do gabinete do Ministro e, o outro, era representante do gabinete do Secretário de Estado. Eles têm ideias próprias, mas, ao mesmo tempo, estão ali como representantes daquele e do outro. De maneira que, às vezes olhava para aquilo e pensava «como é que se constrói aqui um grupo, que supostamente é para ser um grupo independente, mas... é relativo». É relativo, porque aquilo é um decreto do Ministério, um despacho que vai constituir o GT e o grupo funciona dentro daquele contexto. Mas achei piada, achei piada a gente pensar que era independente... é independente relativamente [risos]. Ao mesmo tempo, o que me fazia um bocado de impressão era ser cinco-cinco. Cinco-cinco... quem é que desempata isto? Cinco-cinco, mas aquilo não era bem cinco-cinco, porque eles também não estavam sempre alinhados. Eles discutiam as coisas, tinham ideias diversas, não é? Quer dizer, o representante do Ministro e o representante do Secretário de Estado não tinham que estar ali a dizer a mesma coisa e a pensar a mesma coisa, os dois inspetores também não pensavam exatamente a mesma coisa. O Hélder e o João também não pensavam a mesma coisa. O Hélder tem, também, uma experiência diferente, não é? Está ligado lá ao internacional [Programa Atividades</p>

	Internacionais], portanto, tem outra visão. Portanto, era um grupo diverso, mas, de facto, eles estão ali a representar vários organismos. Às vezes eu ficava a pensar, «o que é que eu estou aqui a fazer?» [inaudível]. Deixei a minha marca.
Entrevistadora	Bem, professor, da minha parte, também está tudo. Agradeço imenso. Não sei se tem mais alguma informação que me queira falar, portanto...
Entrevistado A	Não, assim de repente não me ocorre nada.
Entrevistadora	Agradeço imenso a disponibilidade.

Anexo 6

Transcrição da Entrevista

Data de realização: 30 de julho de 2021

Entrevistado: B

Função/ Papel do Entrevistado: Membro do Grupo de Trabalho (GT) do terceiro ciclo de AEE, na qualidade de académico.

Participante	Transcrição
Entrevistadora	Vou então fazer, outra vez, a pergunta, se permite que a entrevista seja gravada.
Entrevistado B	Com certeza.
Entrevistadora	Os dados serão confidenciais, só mesmo para fim académico. Portanto, para iniciar... este meu trabalho é desenvolvido no âmbito da área da Avaliação Externa das Escolas e no âmbito do meu trabalho conducente ao grau de mestre que pretende aprofundar, por um lado, o terceiro ciclo de avaliação externa das escolas, por outro lado, tentar também perceber que pressupostos estão na origem deste novo ciclo de avaliação; tentar perceber as perspetivas das pessoas envolvidas, desde membros do Grupo de Trabalho (GT), avaliadores, que também tenho vindo a entrevistar; e tentar perceber de que forma conseguem ser captados os termos inovação, flexibilidade e autonomia das escolas neste terceiro ciclo de avaliação, isto, claro, devido aos projetos que têm surgido, desde o PACF ou PPIP, e, portanto, tentar perceber de que forma este ciclo pretende captar estes termos.
Entrevistado B	Muito bem.
Entrevistadora	Não sei se há alguma questão inicialmente... esteja à vontade para perguntar.
Entrevistado B	Não, não, não. Podemos começar.
Entrevistadora	Eu queria perguntar, inicialmente: quais são as grandes novidades deste novo ciclo?
Entrevistado B	Bem, são várias. Eu diria que há várias novidades, ainda que sempre estivesse muito presente no GT a importância de não criar uma rutura com os modelos anteriores. Mas, obviamente, por força das mudanças políticas e porque as coisas evoluem, tudo muda, havia necessidade de revermos muito daquilo que era o modelo do segundo ciclo e, nesse sentido, houve, de facto,

	<p>a necessidade de manter uma continuidade, não fazer ruturas, mas tentar responder o mais possível àquilo que eram as orientações e as políticas educativas no momento, até porque, pouco tempo depois do GT ter sido constituído, foram publicados documentos importantíssimos: o Perfil do Aluno, o 54, o 55 e, portanto, estávamos precisamente no olho do furacão na altura e, portanto, era impossível não ter em conta todas essas orientações.</p> <p>A questão que me colocava era qual, que, entretanto, perdi-me?</p>
Entrevistadora	Em relação às mudanças. Quais são as mudanças mais evidentes deste novo ciclo?
Entrevistado B	<p>Então, isto foi, digamos, que um preâmbulo.</p> <p>Algumas dessas mudanças que aconteceram neste terceiro ciclo também tiveram a ver com aquilo que foi pedido ao GT. Portanto, quando o GT foi nomeado, tinha uma ‘encomenda’ e, portanto, nessa ‘encomenda’ (não me lembro agora exatamente o que era pedido, mas posso ver aqui) ... Aquilo que foi pedido, basicamente, ao GT era rever o modelo, mas, também, [...] definir... Eram, basicamente, três grandes questões, portanto: definir o âmbito dos estabelecimentos de educação e ensino a abranger neste terceiro ciclo (portanto, era um dos aspetos que o GT tinha que ter em conta); e depois, claro, rever todos os referentes e domínios da avaliação, que fazem parte do Quadro de Referência, a metodologia, a escala, designadamente, a nomenclatura e os descritores da escala, os intervenientes no processo, incluindo a constituição das equipas de avaliação e, também, a periodicidade de cada ciclo.</p> <p>Para além disso, também, há um outro aspeto que consta neste despacho de nomeação que é a apresentação de uma proposta de regime jurídico da Avaliação Externa das Escolas e que, por questões que agora não interessa discuti-las aqui, não foi cumprido. Portanto, foi, digamos, da ‘encomenda’ que foi feita, aquilo que não foi concretizado foi este último aspeto. E, portanto, tudo aquilo que foi [inaudível] foi para dar resposta a esta ‘encomenda’, portanto, tínhamos que responder.</p> <p>E então, digamos que... O que é que surgiu aqui de inovação? Por um lado, o alargamento no âmbito da Avaliação Externa das Escolas, porque também era uma ‘encomenda’ feita no despacho. E que alargamento foi esse? Portanto, alargámos, passámos a incluir no terceiro ciclo o ensino artístico especializado; as escolas profissionais públicas e privadas (as escolas profissionais já eram avaliadas, mas não as privadas, apenas as públicas), portanto, as profissionais privadas passaram a integrar o âmbito deste terceiro ciclo; também, estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com Contrato de Associação, que não acontecia antes, portanto, significa que são aquelas escolas que funcionam com algumas verbas públicas. E, portanto, relativamente ao âmbito, foram essas as mudanças que aconteceram.</p> <p>Depois, se entrarmos no Quadro de Referência, temos aí muitas alterações [risos].</p>
Entrevistadora	Ia perguntar: e em relação aos estabelecimentos, quais são os pressupostos que, realmente, foram mencionados para dizer que ‘agora deveria incluir-se estes estabelecimentos’?
Entrevistado B	A grande ambição seria incluir todos, todo o sistema educativo público e privado, só que temos que ser realistas.

	<p>Efetivamente, os recursos para implementarem uma avaliação de escolas generalizada a todos os estabelecimentos de educação e ensino, públicos e privados, não é exequível, porque, efetivamente, as equipas são relativamente limitadas, os recursos humanos da Inspeção que, como sabe, é quem coordena a atividade e tem um número de inspetores considerável alocado a esta atividade, portanto, não teria capacidade de resposta. E, portanto, dentro daquilo que nos pareceu ser exequível (e também foi consultada a Inspeção no sentido de ver se teriam, ou não, capacidade de responder a este alargamento que nós propusemos) e, portanto, a resposta foi positiva e, nesse sentido, o âmbito deste terceiro ciclo foi aquele que foi possível, alargando, efetivamente, em relação àquilo que tinha acontecido no primeiro e no segundo ciclo, mas dentro [inaudível]. Por isso, é que foram só... foram só, não, já são bastantes!</p> <p>No entanto, também não se fechou a porta às escolas privadas, porque, caso estas queiram efetivamente ser avaliadas com o modelo deste terceiro ciclo, poderão pedir e, caso existam recursos na Inspeção, esta avaliação poderá ser feita.</p> <p>Por acaso, não tenho conhecimento se neste terceiro ciclo já alguma escola privada fez esse pedido. Desconheço.</p>
Entrevistadora	<p>Eu também desconhecia essa norma [risos], portanto, não faço ideia também.</p> <p>E, portanto, em relação aqui às outras mudanças... estávamos aqui a falar da metodologia. Que pressupostos e razões lhe são subjacentes?</p>
Entrevistado B	<p>Sobre o Quadro de Referência... há aqui logo uma grande mudança, muito intencional, muito discutida no GT e que tem a ver com a alteração, ou não dos domínios.</p> <p>A Carla, com certeza, que já leu bastante sobre a avaliação de escolas e já percebeu que há, pelo menos, três domínios que se têm mantido praticamente inalterados: os Resultados, a Prestação do Serviço Educativo (que nunca mudou a designação) ..., portanto, estes dois têm estado sempre presentes em todos os ciclos e a designação nunca mudou. Depois, temos a Liderança e Gestão, que também tem estado sempre presente, ainda que no segundo ciclo tivesse integrado o domínio da Autoavaliação, portanto, ele passou para dentro da Liderança e Gestão e, daí, ter passado de cinco domínios para três.</p> <p>Portanto, no primeiro ciclo tínhamos cinco domínios, no segundo três e, agora, temos quatro. E, nesta reorganização, houve uma intencionalidade muito vincada do GT que teve a ver com dar maior visibilidade à Autoavaliação. Porquê? Porque, efetivamente, no segundo ciclo, ela ficou um bocadinho camuflada no domínio da Liderança e Gestão e nós consideramos que a autoavaliação é absolutamente fundamental para a melhoria das escolas. Portanto, os processos sistemáticos para as escolas irem acompanhando e monitorizando aquilo que fazem. É fundamental.</p> <p>E, portanto, achámos que era importantíssimo dar-lhe, outra vez, um lugar de destaque e, portanto, ficou um domínio. Portanto, a Autoavaliação é um domínio e não só! Passou a ser, na hierarquia (se é que podemos falar numa determinada hierarquia dos domínios), passou a ser o primeiro.</p>

Nós achávamos, e achamos, que tudo começa e termina na autoavaliação, e, portanto, fazia-nos todo o sentido estar... para já, ela está no centro de tudo, mas ser logo a primeira e não os Resultados e, aí, houve, de facto, uma quebra com aquilo que era a tradição – os Resultados surgiam sempre em primeiro e agora surgem no fim. A Autoavaliação passou a ter um destaque muito maior do que alguma vez teve.

Pronto, isto foram mudanças grandes ao nível do Quadro de Referência.

Claro que, depois, dentro do Quadro de Referência, portanto, dentro dos domínios, os campos de análise e os referentes e indicadores tiveram todos eles que se adequar necessariamente às políticas educativas vigentes.

O Perfil do Aluno está muito presente em vários domínios, quer no da Liderança e Gestão, quer no da Prestação do Serviço Educativo, assim como o 54 e o 55, portanto, encontramos várias referências à necessidade da inclusão, da avaliação formativa, pronto... e procurámos, de facto, que ele estivesse bem presente nesses indicadores e não só, também nos referentes. E, portanto, digamos que o Quadro de Referência procura responder a essas políticas educativas, mas, também, uma outra particularidade: é que o GT teve que enfrentar um grande desafio que foi, ao tomarmos a decisão de alargar o âmbito da avaliação das escolas, portanto, mais tipologias de escolas, o Quadro de Referência teria que ser, também ele, muito mais amplo e flexível para se poder adaptar ou dar resposta [inaudível] e avaliar diferentes tipologias de escolas, porque uma escola de ensino artístico não tem nada a ver com uma escola comum ou uma escola profissional, que tem a sua especificidade e, portanto, encontramos um Quadro de Referência com centenas de indicadores... centenas não direi, mas muitas dezenas de indicadores. Claro que nem todos eles se aplicam a todas as escolas. Porquê? Em função da tipologia da escola, compete à equipa de avaliadores seleccionar aqueles indicadores que fazem sentido naquele contexto que está a ser avaliado. Portanto, este foi, também, um grande desafio do GT – procurar construir um Quadro de Referência que pudesse dar resposta à diversidade de tipologias de escolas que este Quadro de Referência teria que dar resposta.

Depois, outra das grandes mudanças, nada pacífica, aliás, qualquer mudança tem sempre reações, a pessoa resiste sempre um bocadinho à mudança, porque não sabe muito bem se aquilo vai correr bem ou mal e, portanto, há sempre alguma resistência. E uma das mais discutidas foi, precisamente, a observação da prática educativa e letiva.

Ainda que já estivesse estado em cima da mesa quando houve a revisão do primeiro para o segundo ciclo, o GT do segundo ciclo, ainda que constituído apenas por inspetores, discutiu essa questão de trazer para a avaliação externa a observação da prática letiva, mas, de facto, não conseguiram ter apoio.

Nós conseguimos, felizmente, muito mais abertura, até porque, em termos de modelos de avaliação externa de escolas da Europa, que eram também a nossa referência, éramos praticamente os únicos que não tínhamos esta dimensão da observação da prática letiva. E, aliás, era um aspeto apontado em alguns relatórios internacionais como uma das fragilidades do nosso modelo, porque o nosso modelo tem sido reconhecido pela OCDE, por exemplo, como um modelo muito equilibrado, muito

	bom, mas com aquela pequenina fragilidade, porque falta-nos entrar na sala de aula. E essa é, também, uma das grandes mudanças: passou a existir a observação... que ela já existia, mas de uma forma informal.
Entrevistadora	E o que é que pretendiam mesmo com esta observação da prática letiva? O que é que pretendiam recolher?
Entrevistado B	<p>Exatamente, essa questão é extremamente importante, porque nós sabemos que, entrar na sala de aula, ainda continua a ser um problema para muitos professores, porque ‘alguém vem à minha sala de aula é para me avaliar’ e não é esse o objetivo, de todo! É, única e simplesmente, com a intenção de termos mais uma fonte de informação que nos permita, enquanto avaliadores de uma escola, perceber uma tendência e a palavra é mesmo esta: perceber uma tendência das práticas dos professores daquela escola.</p> <p>Portanto, o processo passa por pedir à escola todos os horários de todos os professores, desde o pré-escolar ao ensino secundário, ofertas profissionais, tudo. Portanto, a direção da escola envia para a equipa esses horários e a equipa decide, entre os vários elementos, que aulas vamos observar, procurando a maior diversidade possível, portanto, todos os ciclos, todas as ofertas da escola serem observadas, todos os anos de escolaridade. Não conseguimos, se calhar, todas as disciplinas, mas procuramos ter a maior diversidade possível.</p> <p>E o que é que se vai observar? Não é o desempenho do professor, de todo, não! Isso é para a avaliação de desempenho. Não é isso que se pretende. Pretendemos recolher ali evidências de alguma tendência das práticas letivas dos professores daquela escola. Vamos observar aspetos muito concretos que têm a ver com: práticas de inclusão, como é que o professor inclui aqueles alunos; a relação pedagógica; as questões científicas estão completamente fora de questão, porque, para isso, era preciso que a equipa tivesse especialistas nas várias disciplinas e, portanto, isso não é possível.</p> <p>O que queremos, de facto, é recolher informação que nos dê a tal tendência no sentido de perceber se aquelas práticas daqueles professores estão, ou não, a ir ao encontro do Perfil do Aluno, estão, ou não, a ir ao encontro daquilo que são as orientações do 54 e do 55, mas de uma forma muito genérica. Portanto, depois acaba por ser utilizada a informação recolhida nas entrevistas. Portanto, podemos utilizar alguma daquela informação, por exemplo, perguntar se, de facto, aquelas práticas que nós observámos se são práticas muito generalizadas ou se foram só aqueles professores que nós observámos. É uma fonte de informação para as entrevistas e, depois, claro, aparece vertido no relatório, mas de uma forma muito diluída. Não vamos apontar nem indicar que aulas observámos, nem que anos... nada disso! Portanto, é apenas mais uma fonte de informação para nos dar indicação das tendências, uma tendência muito geral daquilo que são as práticas naquela escola ou naquele agrupamento de escolas.</p> <p>Outra questão que eu também acho que é, também, muito importante e que foi muito discutida ainda sobre a observação das aulas e eu acho que isto faz muita diferença: fizemos sempre questão de não ter nenhuma <i>checklist</i>, nenhum guião. Temos alguns tópicos de aspetos relacionados com o Perfil do Aluno, com o 54, 55, nestes aspetos que lhe referi há pouco, mas não</p>

	há nenhuma <i>checklist</i> nem nenhuma grelha para preencher. Portanto, são notas soltas, notas de campo que nós retiramos de uma forma mais ou menos estruturada, ou não, mas tudo muito pouco estruturado para evitar, depois, análises mais sistemáticas, porque não é esse o objetivo.
Entrevistadora	E terá esta não- <i>checklist</i> existir terá haver com o facto de as escolas serem cada vez mais flexíveis, mais diferentes umas das outras? Têm isso em conta?
Entrevistado B	<p>Também, também. E até porque... quer dizer, aquilo que é observado são aspetos muito gerais e que são comuns. A relação pedagógica tanto se coloca num profissional, como num artístico, como no pré-escolar, como no primeiro ciclo, como no secundário. Até se poderia construir uma <i>checklist</i> para retirar informação, com um conjunto de indicadores, relativamente à relação pedagógica, por exemplo, mas não quisemos mesmo construir nada que condicionasse o olhar. Queremos um olhar muito aberto por parte dos avaliadores, com alguns tópicos que nós conhecemos, obviamente, e que nos ajudam, também, a focar o olhar sobre determinados aspetos, porque, se não, corremos o risco de nos dispersarmos e de nos perdermos, mas não existe nenhuma <i>checklist</i> para não haver tendência de tratar aqueles dados de uma forma estatística, porque não queremos isso. Pronto, e essa foi uma das razões de não termos nenhum guião e que também foi muito discutido no GT. Colocar um guião, não colocar um guião... pronto, e a decisão foi não termos guião. Um guião... quer dizer, uma <i>checklist</i>, digamos assim. Um guião apenas de tópicos, mais nada. Sobre a observação da prática letiva são estas as questões.</p> <p>Depois, outro dos aspetos que estava no despacho era o pensarmos a periodicidade da avaliação externa. Portanto, ela sempre esteve organizada em ciclos.</p> <p>Em cada ciclo, procura-se que, efetivamente, todas as escolas e agrupamentos de escolas abrangidas nesse ciclo possam ser avaliadas, o que significa que cada escola será avaliada, na melhor das hipóteses, de cinco em cinco anos, o que é, de facto, um período muito longo, sobretudo em escolas que necessitem de melhorias mais rápidas. E, portanto, o GT achou que faria todo o sentido pensar em avaliações intercalares, portanto, criar a oportunidade de as escolas, em determinadas condições, poderem ser avaliadas mais do que uma vez dentro daquele ciclo e isto pode acontecer no seguimento de ações de melhoria ou de processos inovadores implementados ou, por exemplo, quando se percebe que o ambiente, as condições de uma escola estão a piorar por alguma razão, ou porque mudou a direção ou por outra razão qualquer, ou porque na avaliação externa os resultados alcançados estiveram entre o insuficiente e o suficiente e, portanto, é uma escola que precisa de ser apoiada, precisa de ter ali um apoio e, depois, ser avaliada num curto espaço de tempo, porque é muito tempo sem se fazer nada e, portanto, digamos que outra das mudanças e das novidades é a oportunidade de haver uma avaliação intercalar a meio do ciclo, pedida pela própria equipa de avaliação de escolas. A equipa que avaliou a escola, no próprio relatório, pode fazer referência que recomenda que aquela escola seja avaliada dali a dois ou três anos, por exemplo, ou pode ser a própria escola a pedir. E já aconteceu, neste ciclo já aconteceu, pelo menos que eu tenha conhecimento, uma escola. Porquê? Porque a direção da escola</p>

	<p>era nova, achou que ainda não tinha tido tempo suficiente para mostrar resultados nem trabalho e, portanto, aquilo que foi avaliado ainda era fruto do trabalho da antiga direção e pediram para ter uma avaliação intercalar, porque esperavam dentro de um ou dois anos poder, efetivamente, já mostrar frutos do trabalho desta direção. E, portanto, isto mostra-nos que faz sentido, de facto, esta avaliação intercalar.</p> <p>Outra das mudanças, que também constava na ‘encomenda’, digamos assim, era a redefinição, eventual redefinição, da escala de classificação.</p> <p>Portanto, a escala de classificação, no primeiro ciclo, tinha quatro níveis, terminava no ‘muito bom’; no segundo ciclo, passou a cinco níveis, portanto, acrescentou-se o nível de ‘excelente’ que, curiosamente, foi muito pouco aplicado, mas, realmente, ele era exigente e bem, portanto o nível de excelente tem de ser, de facto, muito exigente e com determinados descritores.</p> <p>O GT do terceiro ciclo achou que não deveria alterar a escala, porque alterar seria diminuir um nível ou aumentar mais um. Ora, aumentar mais que ‘excelente’ não faria sentido e voltar, outra vez, a uma escala de quatro também era cortar um bocadinho a ambição das escolas, porque as escolas devem ambicionar um ‘excelente’ e não apenas um ‘muito bom’, portanto, essa decisão foi pacífica. Ficámos, então, pelos cinco níveis da escala de classificação, mas, necessariamente, revendo os descritores da escala. E isto porquê? Porque, quando o GT partiu para esta revisão do modelo, teve em conta muitos pareceres, relatórios, memorandos, diversos documentos que nos davam conta daquilo que tinha sido, até ali, a avaliação de escolas. E, de facto, a escala de avaliação era um dos aspetos muito criticado, sobretudo os descritores da escala, porquê? Porque faziam depender muito dos resultados, portanto, os resultados, no domínio da Prestação do Serviço Educativo, no domínio da Liderança e Gestão, estavam muito dependentes, de acordo com os descritores da escala, daquilo que era a classificação no domínio dos Resultados. Portanto, se uma escola não tivesse uma boa classificação no domínio dos Resultados, muito dificilmente, por força dos descritores, conseguiria uma classificação muito mais elevada noutro domínio e isto, de facto, criou algum desconforto que foi possível verificar, por exemplo, nos contraditórios.</p> <p>Eu tive oportunidade de ler todos os contraditórios do primeiro e do segundo ciclo e era um aspeto referido, precisamente esta dependência (em alguns contraditórios, não era em todos) ... esta dependência, ou interdependência, nos descritores da escala e, portanto, alterámos os descritores procurando romper com essa dependência dos resultados até porque, por força da atual legislação, os resultados deixaram de ter a importância que tinham, portanto, as linhas orientadoras do Ministério parece que vão mais no sentido da valorização da inclusão, da integração e de outras dimensões que estão bem espelhadas no Perfil do Aluno, do que, propriamente, nos resultados académicos e, portanto, não faziam sentido aqueles descritores e mudámos os descritores, portanto, mais outra mudança.</p> <p>Não me lembro se... o que é que... ah, claro que sim! Ainda há mais duas, talvez duas, mudanças. Uma delas... [interrupção].</p>
Entrevistadora	Não tem a ver com a escala de avaliação essas mudanças que vai referir?

Entrevistado B	Não, não.
Entrevistadora	Ok. Então, já agora, aproveito para perguntar, acerca da escala de avaliação, no nível ‘excelente’, apareceu o termo ‘inovação’, termo que nunca tínhamos visto nas restantes escalas. O que é que vocês pretendem com esta ‘inovação’? O que é ‘inovação’ para vocês? Como é que foi discutida esta questão da ‘inovação’?
Entrevistado B	<p>Carla, essa pergunta é crucial.</p> <p>Essa questão foi muito discutida... há duas expressões que são, duas palavrinhas, digamos assim, dois conceitos que são utilizados nesta escala e que geraram muita discussão que é, precisamente, ‘práticas inovadoras’, o que é que se entende por ‘práticas inovadoras’, e ‘resultados notáveis’. Portanto, são duas expressões que têm toda uma carga subjetiva, que se presta a múltiplas interpretações e era intenção do GT, que não teve oportunidade de clarificar os conceitos, mas clarificar no sentido de ‘o que é que se poderá entender para diminuir o mais possível a subjetividade que estes conceitos podem acarretar’. Não houve tempo para o fazer.</p> <p>Na altura, e sendo a Inspeção-Geral da Educação a responsável pela coordenação de todo este processo, foi pedido à inspeção que fizesse esse exercício de tentar clarificar esses conceitos. Não sei se foi feito ou não, eu creio que não, porque, pelo menos, não tenho conhecimento dessa clarificação em nenhum documento, mas que era muito importante era.</p> <p>Ainda que, e do nosso ponto de vista, uma prática inovadora não tem que ser, não pode ser igual numa escola ou noutra. Portanto, aquilo que é uma prática inovadora num determinado contexto pode não ser noutra, portanto, isto tem que ser as próprias práticas inovadoras, assim como os resultados notáveis, têm que ter sempre em conta o contexto onde elas surgem. Portanto, um resultado notável pode ser dezanoves e vintes numa escola, mas noutra que seja num contexto, estou a pensar, por exemplo, um contexto onde estão escolas TEIP, classificações mais baixas podem ser consideradas notáveis. Portanto, isto tudo tem que ser muito muito contextualizado e eu acho que uma das regras da avaliação, qualquer avaliação, quer seja avaliação de aprendizagens, avaliação de professores, tem que ter em conta o contexto e, portanto, quando falamos de práticas inovadoras são práticas que se considerem inovadoras naquele contexto; são práticas que, naquele contexto, façam a diferença e possam ajudar à melhoria de resultados e de processos. Assim como os resultados. Os resultados notáveis são resultados que, naquele contexto, se evidenciam, porque, de facto, é um contexto muito difícil ou não e, portanto, definir isto não é fácil tendo por trás esta perspetiva da contextualização.</p>
Entrevistadora	Exige, então, um conhecimento, [por parte] dos avaliadores, daquela escola, conhecer aquela escola muito bem para perceber o que ali é inovador.
Entrevistado B	Exatamente, exatamente. Até porque, e eu creio, há um esforço muito grande das equipas para lerem o máximo de informação de documentos da escola para se apropriarem e conhecerem minimamente aquela escola. E, portanto, a classificação só surge depois de a equipa ter lido os documentos, ter feito as entrevistas, ter observado aulas, ter refletido sobre toda aquela

informação ... é que vai pensar que classificações vai atribuir e, portanto, são, de facto, dois conceitos, para além do inovador, que a Carla referiu, digo também que os resultados notáveis são, também, subjetivos, mas não há forma de contornar isto.

Quando nós queremos construir uma escala de classificação, que é um instrumento, uma ferramenta muito útil e necessária para garantir maior rigor na avaliação, sobretudo na classificação... Se não tivermos nenhuns descritores, então, a classificação torna-se extremamente subjetiva. Ela já é subjetiva, mas, sem descritores na escala, então, é muito mais subjetiva. Portanto, os descritores ajudam-nos a, não a torná-la mais objetiva, mas a torná-la mais rigorosa. Mas, não há descritores que possam garantir imparcialidade.

Há sempre uma margem de subjetividade em qualquer uma das palavras que nós utilizemos, portanto, não é possível, não se consegue arranjar uma escala à prova de subjetividade. É impossível! E, portanto, correndo o risco disso, sabendo e tendo consciência que a escala tinha ali aqueles dois pontos críticos..., mas, foi uma escala que foi possível e que foi consensualizada no grupo.

Depois, outra das grandes mudanças teve a ver com o alargamento da equipa de avaliação. Até aqui, a equipa foi sempre constituída por três elementos. Aqui, avançámos para uma proposta de quatro elementos, mantendo os dois inspetores e dois elementos externos. Porquê? Para garantir um maior equilíbrio entre o poder da Inspeção, digamos assim, que está, quer queiramos quer não, e porque é [...] desta atividade tem, efetivamente, uma carga nas escolas, porque a inspeção tem atividades de controlo, de auditoria, tem todo um conjunto de atividades que estão muito associadas à Inspeção e, portanto, ao alargarmos e equilibrarmos o número de avaliadores da inspeção e avaliadores não inspetores. Pareceu-nos que seria um sinal para as escolas de uma atividade não tão ligada à inspeção. Ainda que sendo da Inspeção, uma atividade de avaliação, porque ela é uma atividade de avaliação. E eu digo sempre isto porque me marcou muito: quando, em 2007, eu integrei o grupo de formandos que foi formado pelo GT que pensou no primeiro ciclo da avaliação de escolas, uma pessoa que já faleceu, Maria do Carmo Clímaco, ela, a determinada altura, vira-se para os senhores inspetores e disse isto ‘senhores inspetores, nesta atividade, têm que despir o fato de inspetores. Aqui, são avaliadores, não são inspetores’ e isto foi uma coisa que me marcou, porque, efetivamente, é uma atividade que tem características muito diferentes da atividade da inspeção propriamente dita, mais de controlo. Aqui não há controlo, não há auditoria, não há nada disso. Portanto, e por isso também, o próprio modelo tem evoluído numa perspetiva cada vez mais formativa. Tem-se sentido isso e alguns estudos apontam precisamente nesse sentido, portanto, a avaliação, cada vez mais, tem assumido um papel mais formativo e, por isso também, eu integro um grupo de investigação, que é coordenado pelo Professor José Pacheco da Universidade do Minho, em que estamos a estudar os mecanismos de mudança na inspeção decorrentes da avaliação de escolas, porque nós acreditamos que avaliação de escolas tem influenciado positivamente a atitude e a postura dos inspetores nas outras atividades. E é o que nós vamos procurar saber com este estudo. Outra das mudanças foi esta.

Dizer-lhe apenas, em relação ainda ao alargamento da equipa, a nossa ideia era, de facto, estes elementos externos ser um docente do Ensino Superior, tal como tem sido sempre ou quase sempre. Em mais de 90% dos casos, tem sido o elemento externo um docente do Ensino Superior e a nossa ideia era que o outro elemento não fosse, necessariamente, um docente do Ensino Superior, mas sim alguém que tivesse mais próximo das escolas. Poderia ser o diretor de uma outra escola, obviamente longe da área de influência daquela escola que estaria a ser avaliada; eventualmente algum ex-diretor; poderiam ser investigadores que têm desenvolvido as suas teses de Doutoramento na área da avaliação de escolas... e temos imensas! Já temos muitas pessoas que têm desenvolvido... professores das escolas, mas que têm, de facto, um conhecimento aprofundado do que é a avaliação de escolas, por força das suas teses de Doutoramento. E, portanto, a nossa ideia era que este segundo elemento externo não fosse, exatamente, um docente do Ensino Superior, fosse alguém muito mais próximo das escolas, que trabalhasse mais nas escolas.

Na prática, não tem sido assim, não foi muito bem aceite, levantou alguns constrangimentos, algum mal-estar. Pronto, não vou entrar por aí.

Ficou a equipa com quatro elementos, o que me parece bom, pelas razões que lhe disse há pouco, para passar a imagem para as escolas de uma atividade mais equilibrada, portanto, menos inspetiva e mais de avaliação, uma vez que dois dos elementos não têm nada a ver com a Inspeção, e porque, quantos mais olhares tivermos sobre a mesma realidade, mais justa poderá ser a avaliação, portanto, é, também, uma forma de contribuir para uma avaliação mais justa, porque são mais olhares que estão naquela realidade, mais pessoas a ouvirem, a observarem, a recolherem informação, a lerem documentos e, portanto, consegue-se ter uma maior riqueza de dados.

Outras alterações, estas duas mais de pormenor: a estrutura do relatório, para além da alteração da capa que em todos os ciclos muda (e o interior também tem mudado). Esta procurou ser, e foi muito discutido também... procurou ser, porque, também, cá está, muitos documentos que nós lemos diziam que o relatório, por vezes, tinha uma linguagem pouco acessível, por exemplo, para pais com menos nível de formação e alguns muito repetitivos, muito maçadores, relatórios muito maçadores e extensos. Procurámos aligeirar um bocadinho a informação e torná-la mais acessível, a própria estrutura do relatório menos condensada, portanto, organizada de uma outra forma, criando a possibilidade de informação mais estatística, não estar ali toda descrita, que é muito maçador estar a ler só informação sobre números, percentagens... poder estar em anexos (isso não existia) e, portanto, tornar a leitura do relatório mais fácil. Quem quiser aprofundar mais, lê os anexos e, ali no relatório, fica o mínimo essencial procurando chegar a públicos muito diversificados. Portanto, mudámos, então, o relatório e criámos, também, mais um painel de entrevistados para além daqueles muitos (não sei se dez, onze...). Portanto, daquelas entrevistas todas que já existiam e que continuam a existir, criámos a possibilidade, não quer dizer que se realize, e está prevista nas várias agendas (essa foi, também, outra dor de cabeça: criar agendas para diferentes tipologias de escolas que têm estruturas

e organizações diferentes e, por isso, temos na página da IGEC uma diversidade enorme de agendas) ... e esse painel é um painel que me parece muito interessante.

Eu não tenho participado em muitas avaliações neste terceiro ciclo, até porque ele foi interrompido. Há um ano que não existe avaliação externa, mas, naquelas que participei, foi muito interessante, porque é um painel que não está definido. Ele vai ser definido para aí no segundo ou terceiro dia da avaliação externa em função da informação que a equipa vai recolhendo.

Começámos, por exemplo, a ouvir falar do papel do centro de formação daquela escola – ‘aquele centro de formação tem um papel muito importante na resposta que dá às necessidades de formação’, então, fará todo o sentido pedir para o diretor do centro de formação estar presente no painel. Ou ouvimos falar de uma enfermeira do Centro de Saúde que tem práticas interessantíssimas, atividades na escola, então, vamos pedir para aquela enfermeira, ou alguém da autarquia em concreto que, apesar de existir um painel para a autarquia, alguém que não está previsto constar no painel, mas que nós ouvimos falar e que parece ser uma pessoa que tem ali um papel importante na escola, então, convidamos para estar presente nesse painel. Pronto, é, também, outra novidade.

E, novidades, novidades penso que já não temos... Talvez, não é bem uma novidade, mas há um reforço. Portanto, no segundo ciclo, o painel com a direção passou a ser o último. Enquanto no primeiro ciclo era o primeiro... o primeiro não! O primeiro era o Conselho Geral e depois é que... primeiro, era a Assembleia, depois, o Conselho Geral e depois era a Direção. No segundo ciclo, a direção passou para o fim e agora mantém-se no fim e há aqui uma intencionalidade de, neste painel com a direção da escola, não tanto recolher informação, porque, efetivamente, já não há muita informação para recolher, é mais para confirmar e validar alguma da informação que foi recolhida e dar um primeiro feedback à escola daquilo que nos parecem ser os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola. E isto com uma intenção muito clara: para evitar ou minimizar alguma surpresa menos agradável por parte da escola. Portanto, a escola, depois quando recebe o relatório, ser confrontada... ‘ah, mas ninguém tinha falado nisto, nunca nos tinha alertado para esta fragilidade’. Pronto, assim, neste encontro com a direção da escola, existe já um primeiro feedback, não de classificações, obviamente, porque isso requer uma análise muito mais aprofundada, mas dos pontos fortes e áreas de melhoria, porque isso consegue-se perceber facilmente, para perceber se a escola concorda ou não concorda, porque aquilo que nos parece a nós uma área de melhoria, a direção pode dizer ‘ah, mas não. Olhe que nós já estamos a fazer isto assim. Ainda não há tempo para se notar, mas, de facto...’, e pronto, poderemos até, estarmos a pensar que era uma área de melhoria, mas, perante aquilo que a direção nos diz, até podemos deixar de considerar uma área de melhoria. Claro que não será um ponto forte, mas deixamos cair como área de melhoria. Portanto, isto vai permitir aos avaliadores fazerem um relatório que, à partida, já estará muito mais consensualizado com aquilo que a escola poderá esperar, as expectativas da escola e, nesse sentido, também esperamos nós poder, não é que isso nos preocupe, mas..., poder evitar os contraditórios.

	<p>Obviamente que se não houver contraditórios é porque a escola se revê naquele relatório e isso é bom, é porque, efetivamente, os avaliadores conseguiram fazer um retrato daquilo que é a realidade daquela escola e, portanto, este primeiro feedback também tem essa intenção.</p> <p>No segundo ciclo, eu participei em algumas avaliações de escolas onde isto já era feito, mas dependia muito das equipas. Havia equipas que, efetivamente, já se preocupavam em dar ali um primeiro feedback. Agora, neste terceiro ciclo, ele é plenamente assumido e há orientações claras para todas as equipas darem esse primeiro feedback à escola.</p> <p>Portanto, Carla, eu acho que são estas as principais mudanças neste terceiro ciclo e, sem procurar, de facto, ruturas, há aqui uma tentativa de introduzir alterações que contribuam para uma melhoria do modelo, porque no fundo é isso que se quer, que o modelo seja melhor o mais possível.</p>
Entrevistadora	<p>Há pouco referia a OCDE. Que outras organizações vocês têm em conta, que relatórios têm em conta para a construção dos referenciais de avaliação?</p>
Entrevistado B	<p>Nós, antes de partirmos para o... para já, todos ou quase todos da equipa... a equipa era constituída por dez elementos, representantes do Ministério da Educação, incluindo do departamento de estatísticas, inspetores e avaliadores externos e, também, um aspeto importante, o facto de estar presente o ensino privado, coisa que nunca tinha acontecido, porque, efetivamente, não se previa que os estabelecimentos de ensino privado integrassem a avaliação externa. Portanto, este GT incluiu, de facto, um representante da Confederação Nacional de Educação e Formação, portanto, representante do ensino privado.</p> <p>O que é que nós consultámos? Portanto, desde documentos que esse elemento do ensino privado trouxe para o GT, de processos de avaliação privadas, que o ensino privado fazia, portanto, esses documentos também foram analisados, foram lidos; relatórios, pareceres, recomendações, estudos, desde o Conselho Nacional de Educação que, durante o primeiro ciclo, esteve muito ativo e, de facto, produziu muitos pareceres. No segundo ciclo, já menos, penso que só foi um, talvez. Portanto, foram lidos, foram analisados, documentos também do conselho das escolas, relatórios da Inspeção-Geral da Educação, porque uma boa prática da inspeção é a elaboração de um relatório no final de cada ciclo, que é muito importante e abre logo um conjunto de possíveis melhorias num próximo ciclo e, portanto, isso foi tido em conta, quer o do primeiro como do segundo ciclo; relatórios da OCDE; relatório e documentos de outros modelos de avaliação de escolas em vigor noutros países. Portanto, nós, de facto, lemos imensos documentos.</p> <p>Muitos de nós já tinham lido, porque trabalhamos nisto há muitos anos e vamos produzindo, publicando e, portanto, muitos já tinham sido lidos. Foi um revisitar e selecionar informação que nos seria útil para pensarmos este terceiro ciclo. E, para além desses documentos, obviamente que fazia todo o sentido (e durante o processo e este GT trabalhou durante mais de um ano), durante o processo, em diferentes momentos, consultámos também alguns especialistas sobre aspetos muito concretos,</p>

	<p>por exemplo, sobre educação da infância, porque também está contemplada na avaliação, no modelo de avaliação... ouvir educadores de infância para perceber se os indicadores que estavam a surgir ou a ser propostos no modelo fariam sentido ou não fariam; ouvimos, também, peritos em avaliação, avaliação pedagógica, [inaudível], em políticas educativas, em necessidades educativas, portanto, houve também a preocupação, à medida em que íamos trabalhando no referencial, em consultar especialistas que nos pudessem dar algum feedback no sentido de percebermos se aqueles campos de análise, aqueles descritores fariam sentido ou não, em áreas muito concretas e claro que, depois, a própria aplicação do piloto, que teve depois a aplicação de questionários, quer aos avaliadores quer às escolas intervencionadas, e que, depois, resultou daí um relatório também nos ajudou, no final, claro, a olhar novamente para o referencial e a procurar ajustar alguns aspetos que precisavam de ser revistos. Não foram muitos, mas ainda foram alguns, sobretudo, ao nível dos indicadores, a torná-los mais claros, a torná-los mais fáceis de manipular e de utilizar.</p>
Entrevistadora	<p>Focando, aqui, mais nos Decretos-Lei 54 e 55, de 2018, em que medida este referencial consegue captar o preconizado nestes mesmos relatórios? Pode começar, por exemplo, com o 54, da educação inclusiva, e depois já vamos ao 55.</p>
Entrevistado B	<p>Quando a Carla pergunta ‘nestes mesmos relatórios’ está a falar de quê? Dos relatórios da avaliação externa?</p>
Entrevistadora	<p>Não, não. Se disse ‘relatórios’ disse mal, peço desculpa. Portanto, de que forma o referencial consegue captar, ou prevê captar, o preconizado nos Decretos-Lei?</p>
Entrevistado B	<p>Eu acho que pretende, porque se nós fizermos uma pesquisa por palavras, por exemplo, no referencial, encontramos, não sei exatamente, mas talvez umas quatro ou cinco referências ao Perfil do Aluno, encontramos referências a questões de cidadania, encontramos referências à inclusão e isto não só no domínio da ‘Prestação do Serviço Educativo’, que é aquele que concretiza mais aquilo que são essas orientações, quer o 54, mas também o 55, quer o domínio da ‘Liderança e Gestão’, quer dentro dos ‘Resultados’.</p> <p>Por acaso, até tenho aqui o referencial [*entrevistada procura os documentos – referencial*]. Por exemplo, no domínio dos ‘Resultados’, um dos referentes que não existia em qualquer um dos ciclos anteriores, nem do primeiro nem do segundo, é ‘resultados para a equidade, inclusão e excelência’ e aqui o que é que nós temos em conta nos indicadores? Aspetos muito concretos. Quando (e isto é importante para a escola perceber)... que quando analisam os resultados dos alunos têm que ter em conta alguns aspetos e esses aspetos estão aqui espelhados nestes indicadores deste referente, por exemplo: (vou dizer este que é representativo do que estou a dizer) portanto, um dos indicadores deste referente de resultados para a inclusão e equidade é ‘resultados dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, de origem imigrante e de grupos culturalmente diferenciados’. Portanto, não olhar para os resultados de uma turma, mas dentro da turma, vamos ver ‘ok, a média da turma até pode ter bons resultados’, mas podemos ter ali dois ou três alunos, ou que sejam imigrantes ou de grupos culturalmente desfavorecidos... temos que ver que resultados aqueles alunos têm! Apesar da turma ter bons resultados, eles</p>

	<p>podem não ter e nós temos que perceber [inaudível] com o nível do pormenor, se é que podemos dizer assim, que nos ajudam a perceber se, de facto, estamos a contribuir ou não para esta equidade e para esta justiça, e sendo um referencial de avaliação externa, a ideia é que a escola, também, possa utilizar para fazer as suas análises internas e como uma ferramenta também útil nesse exercício de autoavaliação.</p> <p>Eu penso que esta foi, também, outra das questões que colocada a estes peritos que foram consultados, que era ‘se, de facto, consideravam que este referencial espelhava bem esses documentos, porque, de facto, não quer dizer que estes não venham a ser substituídos, mas, estávamos mesmo no momento em que eles estavam a ser trabalhados, começaram a ser trabalhados na escola, portanto, não era possível estarmos a trabalhar num referencial que não os tivesse em conta... e houve, de facto, muita preocupação e foi, também, estes documentos, estes três (o 54, o 55 e o Perfil [do Aluno]), estiveram sempre em cima da mesa quando construímos estes indicadores, portanto, vamos ver o que nos dizem estes documentos para podermos construir indicadores que nos ajudem a perceber se eles estão, ou não, a ser concretizados na escola. Eu acho... pronto, não há documentos perfeitos, mas, eu acho que conseguimos um documento que consegue, consegue...</p>
Entrevistadora	<p>No mesmo sentido, ia fazer a pergunta, mas, invés do 54 e do 55, em relação ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), também é tido em conta neste referencial?</p>
Entrevistado B	<p>Carla, quando nós falamos aqui... aqui também se fala nestes indicadores em questões de inovação, também se fala na questão da flexibilidade... eu acho que tem também a ver, eu acho está aqui espelhado, também, no instrumento, mas, também, tem de haver por parte das equipas essa sensibilidade para perceber que as escolas podem fazer coisas diferentes e, às vezes, até “fora da caixa”. E, cá está, mais uma das razões para a equipa ter passado a quatro elementos, porque, efetivamente, os inspetores às vezes estão muito formatados no cumprimento da lei – ‘ai, não se pode fazer porque a lei não permite’ e, por isso, nós temos, e se calhar a Carla sabe, casos de diretores de escola que tentam fazer coisas diferentes e depois a inspeção lhes cai em cima, porque aquilo não se enquadra, porque não pode fazer, porque [inaudível] não está a cumprir o número de horas que estão legisladas. E, portanto, porque esta atividade não é uma atividade de controlo, eu acho que temos que ter um olhar muito aberto e perceber ‘ok, pode não estar a cumprir exatamente com aquela norma, aquelas horas, mas isto está a ser eficaz? Está a resultar? Os alunos estão a aprender? Está a ser uma mais-valia para a escola? É uma coisa diferente?’. Portanto, para além do referencial ter, no meu ponto de vista, aqui aspetos indicadores que permitem olhar para a escola com essa flexibilidade, tem que haver por parte das equipas, também, essa abertura para poderem perceber, efetivamente, que as escolas podem ter praticas muito diferentes... e a flexibilidade também já o permite, não é?... a gestão dos horários, a organização por trimestre, semestre, pronto... agora, de facto, já existe muito mais abertura para isso. Mas eu penso que sim, eu penso que o referencial, também, o permite.</p>

Entrevistadora	Já tínhamos falado aqui da questão da inovação, quando falámos, há pouco, do referencial e ficou-me por fazer esta questão: considera a inovação uma questão-chave, um elemento-chave deste referencial ou há outras questões mais evidenciadas?
Entrevistado B	Considero a inovação, considero a questão da equidade, da inclusão. Portanto, são palavras-chave que estão aqui presentes e que procuram, efetivamente, tornar... procura-se, através deste referencial, conseguir captar esses aspetos na escola, esses aspetos da inovação, da equidade, da justiça, da inclusão. Eu penso que o referencial, quando nós o construímos, foi precisamente a pensar como é que vamos colocar aqui indicadores que nos permitam captar essa informação. Eu acho que sim, mas sou suspeita, porque, quando nós estamos muito envolvidos, às vezes, falta-nos o distanciamento para poder perceber ou não se é assim, mas eu acho que sim, eu acredito muito que sim.
Entrevistadora	Bem, e eu dou por concluída a entrevista. Acho que já explorei todas as questões que tinha previsto explorar. Não sei se há alguma informação que queira acrescentar, algum dado que considere relevante tendo em conta aquilo que estou à procura, que estou a investigar.
Entrevistado B	Eu acho que não. Eu penso que consegui falar de tudo.
Entrevistadora	Ótimo. Pronto, então, agradeço mais uma vez a disponibilidade.
Entrevistado B	De nada, Carla.
Entrevistadora	E pronto, tudo de bom, mesmo.

Anexo 7

Guião/Questionário – Entrevistado C e D

Questionário de Investigação	
<p>O presente questionário surge no âmbito do projeto de investigação de Carla Braz, aluna do mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), sob orientação da Professora Doutora Estela Costa.</p> <p>Pretende-se com este questionário aprofundar o conhecimento sobre a AEE (Avaliação Externa das Escolas), com incidência no mais recente ciclo de avaliação iniciado em 2018. Concretamente, busca-se perceber o modo como são entendidas as alterações efetuadas do segundo para o terceiro ciclo; compreender de que modo é captada a inovação nas escolas; e entender como é avaliada a flexibilidade de processos de escolas, cada vez mais, autónomas.</p> <p>Serão assegurados o anonimato e a confidencialidade de todas as informações recolhidas.</p>	
Função/Papel	Avaliador
Data de Realização	/ /

Perceção da articulação com as políticas atuais:

1. No terreno, durante as avaliações externas das escolas, de que modo é captado o preconizado no Decreto-Lei 54/2018 (*regime jurídico da educação inclusiva*)?
2. Durante as avaliações externas das escolas, de que modo captado o preconizado no Decreto-Lei 55/2018 (*currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*)?
3. Existindo, cada vez mais, diferenças entre as escolas, certamente, não será fácil compará-las. De que modo são estas avaliadas, sendo que, gradualmente, são mais inovadoras, autónomas e flexíveis?
4. O que se pretende com a observação da prática letiva?

5. A formação dos avaliadores contemplou as seguintes áreas de igual modo: inclusão, inovação, flexibilidade e autonomia das escolas?
6. Fazendo parte da Escala de Avaliação do terceiro ciclo de AEE o termo inovação, em que critérios se baseiam os avaliadores para ditar se uma escola é, ou não, inovadora?
7. De que modo o modelo de AEE capta a inovação das escolas?
8. Da sua experiência no terreno, considera a inovação uma questão-chave ou existem outras questões que estão mais focadas neste mais recente ciclo de AEE?
9. Considerando a atuação da IGEC e dos peritos externos no terreno, quais considera ser os pontos fortes deste ciclo de AEE? E os fracos?
10. No que concerne ao que os avaliadores se têm deparado no terreno (*em especial, com as comunidades educativas*) e toda a conjuntura atual vivida, que oportunidades identifica? E ameaças?

Resultados do processo de AEE:

11. Desde o início do terceiro ciclo de AEE, como têm decorrido as avaliações efetuadas? (*Reações das escolas, respostas dos atores escolares, etc*).
12. Que resultados têm sido evidenciados em termos de inovação, flexibilidade e autonomia das escolas? Na generalidade, as escolas são inovadoras, flexíveis e autónomas?
13. Têm surgido imprevistos que não foram inicialmente acautelados? Se sim, quais? De que modo tentam/tentaram resolvê-los? Interferem com a eficácia da atividade?

Muito obrigada por participar no meu estudo!

Carla Braz

[\(carlabraz@campus.ul.pt\)](mailto:carlabraz@campus.ul.pt)

Anexo 8

Entrevistado C

Questionário de Investigação	
Função/Papel	Avaliador
Data de Realização	21 /07/2021

Perceção da articulação com as políticas atuais:

1. No terreno, durante as avaliações externas das escolas, de que modo é captado o preconizado no Decreto-Lei 54/2018 (*regime jurídico da educação inclusiva*)?

A educação inclusiva está presente em todos os momentos da AEE, desde a preparação através da análise documental, análise dos questionários aplicadas (com perguntas específicas sobre a inclusão), análise dos resultados, preparação das perguntas para as entrevistas em grupo considerando os diferentes indicadores que neste âmbito fazem parte do Quadro de referência da AEE, na visita à escola/s, até ao relatório na formulação dos juízos avaliativos.

No terreno: a) durante a visita às diferentes escolas, são cuidadosamente observados os diferentes espaços e ambientes educativos em diferentes perspetivas, mas muito particularmente na inclusiva; b) Na Observação da Prática Educativa e Letiva (OPEL) um dos pontos de focagem é a *Inclusão*; c) Nas entrevistas aos diferentes grupos representativos da comunidade são colocadas as questões considerando os diferentes indicadores, no que à inclusão diz respeito, do quadro de referência, incluídos nos quatro domínios da AEE.

2. Durante as avaliações externas das escolas, de que modo captado o preconizado no Decreto-Lei 55/2018 (*currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*)?

Essencialmente pela análise documental e entrevistas em grupo, em particular os que incluem docentes. O quadro de referência da AEE apresenta diversos indicadores quer ao nível da gestão, desenvolvimento e organização do currículo quer ao nível da avaliação para e das aprendizagens. Assim, considerando os princípios preconizados no Decreto-lei n.º 55/2018 e respetivas portarias que o regulamentam, são cruzados os diferentes dados recolhidos através dos diferentes meios e formulados os respetivos juízos avaliativos.

3. Existindo, cada vez mais, diferenças entre as escolas, certamente, não será fácil compará-las. De que modo são estas avaliadas, sendo que, gradualmente, são mais inovadoras, autónomas e flexíveis?

As escolas são avaliadas *per se* considerando os respetivos contextos. A comparação é inevitável, mas sendo relevado as dinâmicas internas devidamente contextualizados, numa perspetiva holística da organização, e considerando os respetivos resultados.

4. O que se pretende com a observação da prática letiva?

A OPEL tem como pontos de focagem a interação pedagógica, as competências trabalhadas e a inclusão. As evidências recolhidas são depois utilizadas para interpelar os diferentes grupos de entrevistados, permitindo triangular a informação e chegar a um juízo avaliativo mais consistente e justo.

5. A formação dos avaliadores contemplou as seguintes áreas de igual modo: inclusão, inovação, flexibilidade e autonomia das escolas?

Essas áreas estiveram sempre presentes na formação dos avaliadores. Não foram abordadas de forma isolada, mas consideradas como um todo integrador do Quadro de Referência.

6. Fazendo parte da Escala de Avaliação do terceiro ciclo de AEE o termo inovação, em que critérios se baseiam os avaliadores para ditar se uma escola é, ou não, inovadora?

O termo inovação surge como marca distintiva na escala de avaliação para a classificação de Excelente, através da observação de *práticas inovadoras* articuladas com *resultados notáveis*. Deste modo o avaliador considera as práticas com cariz inovador desenvolvidas para a resolução de um problema complexo e persistente articuladas com os resultados alcançados através dessas ações.

7. De que modo o modelo de AEE capta a inovação das escolas?

Através das práticas desenvolvidas e dos resultados obtidos, quer ao nível curricular (Inovação curricular) quer ao nível de projetos e soluções inovadoras.

8. Da sua experiência no terreno, considera a inovação uma questão-chave ou existem outras questões que estão mais focadas neste mais recente ciclo de AEE?

Considero a inovação uma questão-distintiva sem, contudo, se demarcar das questões-chave como a inclusão, o desenvolvimento, nas escolas, de novas dinâmicas, por via do atual referencial curricular, a flexibilidade curricular e, aquele que é o objetivo integrador da AEE, a promoção da qualidade do ensino e das aprendizagens.

9. Considerando a atuação da IGEC e dos peritos externos no terreno, quais considera ser os pontos fortes deste ciclo de AEE? E os fracos?

Como pontos fortes identifico a OPEL, a equipa com quatro avaliadores, a presença mais alargada da equipa de avaliadores na escola, e as agendas mais bem estruturadas, que incluem a possibilidade de os avaliadores definirem um grupo de entrevistados em função das características/necessidades identificadas.

Como pontos fracos identifico:

- a) No que ao quadro de referência diz respeito, o número alargado de indicadores (127), com dificuldade na identificação de indicadores-chave para um

- determinado referente considerando o contexto em questão e a sobreposição de indicadores e/ou referentes em campos de análise e domínios distintos;
- b) A disponibilização no portal Infoescolas de resultados académicos desfasados em relação ao momento da AEE (p.ex. para uma AEE realizada em janeiro de 2020, os últimos resultados disponíveis para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e para o ensino secundário profissional dizem respeito ao ano letivo 2016-2017);
 - c) A falta de informação de estatística validada (p.ex. DGEEC) para avaliação de indicadores no âmbito dos domínios “Liderança e Gestão” e “Resultados”;
 - d) A falta de informação estatística validada (p.ex. DGEEC) que caracterize a escola e o seu contexto (Alunos/crianças, recursos humanos – docentes e não docente, recursos tecnológicos);
 - e) A formação de avaliadores e a definição de critérios para a constituição das equipas.

10. No que concerne ao que os avaliadores se têm deparado no terreno (*em especial, com as comunidades educativas*) e toda a conjuntura atual vivida, que oportunidades identifica? E ameaças?

Oportunidades: Promover alterações ao quadro de referência, que consideramos estruturantes, mas não fraturantes, ao nível dos referentes e indicadores e de recolocação de alguns indicadores, cujo impacto seja na mais assertiva interpretação e operacionalização do QR, bem como, na adaptação do mesmo às diferentes dinâmicas entretanto desenvolvidas e em desenvolvimento nas escolas.

Ameaças: O longo período sem realização da AEE com repercussões na dinâmica que estava implementada, quer ao nível do planeamento quer ao nível da operacionalização; Desmotivação dos avaliadores para a AEE.

Resultados do processo de AEE:

11. Desde o início do terceiro ciclo de AEE, como têm decorrido as avaliações efetuadas? (*Reações das escolas, respostas dos atores escolares, etc*).

O feedback tem sido positivo no que às dinâmicas que a AEE promove. Já as respostas dos atores escolares estão “coladas” à avaliação atribuída.

12. Que resultados têm sido evidenciados em termos de inovação, flexibilidade e autonomia das escolas? Na generalidade, as escolas são inovadoras, flexíveis e autónomas?

As escolas estão assoberbadas de trabalho em resultado da dimensão das mesmas e da burocracia exigida. O “tempo” é fundamental para o desenvolvimento de dinâmicas inovadoras, flexíveis e autónomas, pelo que, deste modo, estas não passam de retórica política. Contudo, existem escolas com dinâmicas integradoras e resultados relevantes que deixam marcas distintas.

13. Têm surgido imprevistos que não foram inicialmente acautelados? Se sim, quais? De que modo tentam/tentaram resolvê-los? Interferem com a eficácia da atividade?

O que interfere com a eficácia da atividade está identificado nos pontos fracos, o que, de todo, não são imprevistos, mas que não foi possível acautelar pois, com exceção do último, estão fora da alçada da IGEC.

Anexo 9

Entrevistado D

Questionário de Investigação	
Função/Papel	Avaliador
Data de Realização	28/07/2021

Perceção da articulação com as políticas atuais:

1. No terreno, durante as avaliações externas das escolas, de que modo é captado o preconizado no Decreto-Lei 54/2018 (*regime jurídico da educação inclusiva*)?

O Decreto-Lei 54/2018 é orientador acerca das políticas de inclusão em educação, pelo que no terreno se procuram evidências de como as escolas se apropriam e implementam os princípios estipulados no diploma. Por exemplo, formas de gestão diferenciada dos currículos, desenvolvimento da avaliação pedagógica para promoção das aprendizagens de qualidade de todos os alunos, implementação de medidas de suporte à aprendizagem, projetos específicos para apoiar os alunos e a comunidade, nomeadamente em contextos socioeconómicos desfavorecidos.

2. Durante as avaliações externas das escolas, de que modo captado o preconizado no Decreto-Lei 55/2018 (*currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*)?

O Decreto-Lei 55/2018 é orientador relativamente ao currículo dos ensinos básico e secundário, estabelece os princípios da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, com vista à aquisição de conhecimento, ao desenvolvimento de capacidades e atitudes que permitam alcançar as competências previstas no PASEO. É também esclarecedor de vários conceitos utilizados no âmbito do

desenvolvimento curricular. Durante as avaliações procura-se conhecer o modo como as escolas se apropriam das matrizes curriculares de base – se investem em abordagens interdisciplinares e integradoras do conhecimento, por exemplo. Também se procura conhecer como gerem a margem de que dispõem ao abrigo da autonomia e flexibilidade curricular – planificação, operacionalização, avaliação e resultados/impactos esperados.

3. Existindo, cada vez mais, diferenças entre as escolas, certamente, não será fácil compará-las. De que modo são estas avaliadas, sendo que, gradualmente, são mais inovadoras, autónomas e flexíveis?

As escolas não são comparadas entre si, não é objetivo da AEE fazer um ranking de desempenhos das escolas. São avaliadas por referência aos indicadores previstos no Quadro de Referência, o que permite manter equidade em termos dos domínios e campos de análise ponderados, mas também dá espaço para valorar as especificidades de cada escola. Interessa aos avaliadores compreender a coerência entre a visão que a própria escola preconiza no seu projeto educativo, a forma como desenvolve a ação educativa para alcançar os seus objetivos – sobretudo como a vai monitorizando e regulando - e os resultados que alcança.

4. O que se pretende com a observação da prática letiva?

A observação da prática educativa e letiva permite aos avaliadores constatar o modo como se concretizam realmente os princípios estabelecidos na Lei, em termos de inclusão e de desenvolvimento do currículo, nas escolas. Possibilita o questionamento acerca da coincidência e/ou divergência entre o que está formalizado nos documentos, o que é expresso nos discursos dos docentes e alunos, por um lado, e as práticas reais em sala de aula, por outro. Fomenta a reflexão sobre a ação.

5. A formação dos avaliadores contemplou as seguintes áreas de igual modo: inclusão, inovação, flexibilidade e autonomia das escolas?

Estas áreas integram o Quadro de Referência do AEE, pelo que foram todas abordadas nas sessões de formação promovidas pela IGEC. Poderá, depois, cada avaliador por sua iniciativa procurar formação mais focada num ou outro tema.

6. Fazendo parte da Escala de Avaliação do terceiro ciclo de AEE o termo inovação, em que critérios se baseiam os avaliadores para ditar se uma escola é, ou não, inovadora?

O Quadro de Referência do AEE refere a inovação pedagógica e a inovação curricular, pelo que a inovação é um conceito que pode ser entendido ao nível da construção de respostas educativas da escola para atender a necessidades/características/interesses dos seus alunos, como forma de, efetivamente, promover mais e melhores aprendizagens. Essas respostas podem incluir abordagens interdisciplinares, podem abranger diferentes ciclos de educação e ensino, podem traduzir-se numa gestão específica do tempo, dos espaços e dos recursos escolares, podem até potenciar recursos da comunidade, por exemplo.

7. De que modo o modelo de AEE capta a inovação das escolas?

Como indicado na questão anterior, através da triangulação das evidências que se vão recolhendo nos documentos da escola, nas entrevistas e na observação do ambiente e das aulas/atividades.

8. Da sua experiência no terreno, considera a inovação uma questão-chave ou existem outras questões que estão mais focadas neste mais recente ciclo de AEE?

A inovação pode ser transversal a todas as outras questões incluídas no Quadro de Referência do AEE, ou seja, as escolas podem procurar soluções inovadoras no âmbito de cada um dos domínios.

9. Considerando a atuação da IGEC e dos peritos externos no terreno, quais considera ser os pontos fortes deste ciclo de AEE? E os fracos?

A atuação dos inspetores e dos peritos no terreno pauta-se por princípios de ética. A transparência, o respeito a discussão honesta em equipa e com os interlocutores das escolas, a valoração justa do que é observado, entre muitos outros aspetos, são pontos fortes. Como pontos fracos, poder-se-á assinalar a dificuldade que os peritos têm em conciliar as suas atividades profissionais com a agenda da AEE, visto que têm de dedicar algum tempo à preparação, à intervenção no terreno e, ainda, à síntese das evidências e juízos que remetem como contributo para o relatório.

10. No que concerne ao que os avaliadores se têm deparado no terreno (*em especial, com as comunidades educativas*) e toda a conjuntura atual vivida, que oportunidades identifica? E ameaças?

Considero que as comunidades educativas vão sendo sensibilizadas pela própria AEE, vão-se interessando cada vez mais por questões que a AEE suscita e que dizem respeito à vida dos seus educandos, sentem-se motivados para participar no processo e, posteriormente, procurar formas para resolver problemas e implementar melhorias no funcionamento das escolas. A grande oportunidade é, portanto, a participação. Em termos de ameaças, talvez, a crise pandémica possa inibir algumas práticas colaborativas entre os docentes.

Resultados do processo de AEE:

11. Desde o início do terceiro ciclo de AEE, como têm decorrido as avaliações efetuadas? (*Reações das escolas, respostas dos atores escolares, etc*).

Percecionei as reações das escolas que avaleiei positivamente, com base no que explicitamente os diretores mencionaram nas reuniões finais (o processo de AEE, conjugado com a autoavaliação das escolas potencia mudanças e melhorias), mas também nas reações dos diversos interlocutores entrevistados (genuinamente interessados em discutir os temas relevantes da sua atividade profissional).

12. Que resultados têm sido evidenciados em termos de inovação, flexibilidade e autonomia das escolas? Na generalidade, as escolas são inovadoras, flexíveis e autónomas?

A informação que detenho apenas me permite pronunciar-me relativamente a casos que conheço no âmbito da minha atividade profissional. Realço a adoção da semestralidade e a implementação de DAC como sendo as experiências mais frequentes.

Não obstante, o *Estudo de avaliação da reorganização do calendário escolar*, permite conhecer de forma sistematizada alguns resultados dos esforços das escolas neste âmbito.

13. Têm surgido imprevistos que não foram inicialmente acautelados? Se sim, quais? De que modo tentam/tentaram resolvê-los? Interferem com a eficácia da atividade?

O grande imprevisto foi a crise pandémica devido à doença Covid-19 que obrigou à interrupção temporária da AEE.

Anexo 10

Guião/Questionário – Entrevistado E

Questionário de Investigação	
<p>O presente questionário surge no âmbito do projeto de investigação de Carla Braz, aluna do mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), sob orientação da Professora Doutora Estela Costa.</p> <p>Pretende-se com este questionário aprofundar o conhecimento sobre a AEE (Avaliação Externa das Escolas), com incidência no mais recente ciclo de avaliação iniciado em 2018. Concretamente, busca-se perceber o modo como são entendidas as alterações efetuadas do segundo para o terceiro ciclo; compreender de que modo é captada a inovação nas escolas; e entender como é avaliada a flexibilidade de processos de escolas, cada vez mais, autónomas.</p> <p>Serão assegurados o anonimato e a confidencialidade de todas as informações recolhidas.</p>	
Função/Papel	Membro do Grupo de Trabalho do Terceiro Ciclo de AEE e Avaliador
Data de Realização	

Construção do Terceiro Ciclo de AEE:

1. Quais são as grandes novidades deste terceiro ciclo de avaliação?
2. Que razões e pressupostos as justificam?

Perceção da articulação com as políticas atuais:

3. De que modo é captado o preconizado no Decreto-Lei 54/2018 (*regime jurídico da educação inclusiva*), segundo o definido pelo Grupo de Trabalho e a sua aplicação no terreno?
4. De que modo captado o preconizado no Decreto-Lei 55/2018 (*currículo dos ensinamentos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*), segundo o definido pelo Grupo de Trabalho e a sua aplicação no terreno?
5. Existindo, cada vez mais, diferenças entre as escolas, certamente, não será fácil compará-las. De que modo foi prevista esta questão pelo Grupo de Trabalho?
6. No terreno, de que forma agem os avaliadores no sentido de avaliarem escolas cada vez mais autónomas, flexíveis e inovadoras?
7. A observação da prática letiva está orientada para que questões? O que se pretende com a observação da prática letiva? (*objetos de avaliação*).
8. A formação dos avaliadores contemplou as seguintes áreas de igual modo: inclusão, inovação, flexibilidade e autonomia das escolas?
9. Fazendo parte da Escala de Avaliação do terceiro ciclo de AEE o termo inovação, qual o
10. Quais os critérios empregues pelos avaliadores que ditam se uma escola é, ou não, inovadora?
11. De que modo o modelo de AEE capta a inovação das escolas?
12. Da sua experiência no terreno, considera a inovação uma questão-chave ou existem outras questões que estão mais focadas neste mais recente ciclo de AEE?
13. Considerando o atual referencial e os seus respetivos objetivos e a atuação da IGEC e dos peritos externos no terreno, quais considera ser os pontos fortes deste novo ciclo de AEE? E os fracos?
14. No que concerne àquilo que os avaliadores se têm deparado no terreno (*em especial, com as comunidades educativas*) e toda a conjuntura atual vivida, que oportunidades identifica? E ameaças?

Resultados do processo de AEE:

15. Desde o início do terceiro ciclo de AEE, como têm decorrido as avaliações efetuadas? (*Reações das escolas, respostas dos atores escolares, etc*).

16. Que resultados têm sido evidenciados em termos de inovação, flexibilidade e autonomia das escolas? Na generalidade, as escolas são inovadoras, flexíveis e autónomas?
17. Têm surgido imprevistos que não foram inicialmente acautelados? Se sim, quais? De que modo tentam/tentaram resolvê-los? Interferem com a eficácia da atividade?

Muito obrigada por participar no meu estudo!

Carla Braz

[\(carlabraz@campus.ul.pt\)](mailto:carlabraz@campus.ul.pt)

Anexo 11

Entrevistado E

Questionário de Investigação	
Função/Papel	Membro do Grupo de Trabalho do Terceiro Ciclo de AEE e Avaliador
Data de Realização	05 /07/2021

Construção do Terceiro Ciclo de AEE:

1. Quais são as grandes novidades deste terceiro ciclo de avaliação?

- **Âmbito:** para além das escolas públicas, passou a abranger, também, as escolas de ensino particular e cooperativo com contrato de associação, as escolas cuja receita seja maioritariamente proveniente de fonte pública e os restantes estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, caso solicitem uma AEE;
- **Método para recolha de informação:** Introdução da observação da prática educativa e letiva (OPEL) como método para a recolha de informação;
- **Quadro de Referência:** Autonomização e desenvolvimento do domínio ‘Autoavaliação’ no Quadro de Referência; Eliminação do conceito de valor-esperado do quadro de referência, escala de avaliação. Também não consta dos dados trabalhados pela DGEEC;
- **Equipa de avaliação:** Alargamento da equipa de avaliação externa para quatro elementos, resultante da participação de mais um perito externo, nas escolas de maior dimensão. Nas escolas de menor dimensão a equipa será constituída por um inspetor e um perito externo. A equipa será sempre coordenada por um inspetor, que será também o relator;

- Agenda: maior autonomia das equipas de avaliação na gestão da agenda, flexibilizando-a, permitindo a criação de um novo grupo de interlocutores e a organização de outras formas de trabalhar;
- Sequencialidade: a possibilidade de propor escolas com classificações mais fracas nos domínios para uma avaliação intercalar e mesmo para acompanhamento, durante um período de tempo.

2. Que razões e pressupostos as justificam?

- Âmbito: por uma questão de tratamento equitativo entre escolas públicas e privadas com financiamento público; pela transparência e pela necessidade de prestação de contas sobre a qualidade do serviço educativo das escolas privadas e cooperativas;
- Método (OPEL): procurou-se que a atividade educativa e letiva (ou de atividades, na educação pré-escolar) assumisse um papel relevante no 3º ciclo de avaliação externa. Para se obter informações relevantes para a interpelação de diferentes grupos de entrevistados sobre a atividade educativa e letiva, a OPEL tornou-se fundamental. Contudo, assume-se que o observado numa vintena de aulas pode não ser representativo daquilo que se sucede em largas centenas de aulas lecionadas semanalmente numa escola;
- Quadro Referência: Autoavaliação – considerou-se como fundamental conhecer o trabalho que as escolas desenvolvem internamente para recolhe e tratamento de informação que informem vários níveis de decisão (diretor, lideranças intermédias, diretor de turma, professor...). Quanto melhor a informação que se recolhe, mais informadas serão as decisões adotadas na escola. A autoavaliação da escola, quando consistente, abrangente e participada, constitui uma excelente base de trabalho (ponto de partida) para a avaliação externa; Valor-esperto: entendeu-se que a utilização deste conceito nem sempre foi bem compreendida pela escola e que o seu uso no modelo no 2º ciclo de AEE foi excessivo, considerando a sua presença na escala de avaliação e no quadro de referência (QR). Tal como no 2º ciclo da AEE, os resultados académicos dos alunos de uma escola continuaram a ser comparados com os resultados académicos de alunos de outras escolas, mas

que têm um conjunto de características idênticas, seja em termos de classificações médias, seja em termos de percursos diretos (o número de anos que, em média, os alunos demoram para completar um ciclo de estudos).

- Equipa de avaliação: a alteração na constituição das equipas de avaliação externa visou, sobretudo, constituir equipas com um equilíbrio entre inspetores e peritos externos (2/2, nas escolas com mais de 500 alunos, e 1/1 nas escolas mais pequenas), mas também desenvolver outras formas de trabalho, durante a visita às escolas, e obter um maior número de contributos para a fundamentação dos juízos avaliativos.
- Agenda: nem sempre a rigidez das agendas se adequou às especificidades de cada avaliação externa. Porque não dar às equipas de avaliadores externos uma maior autonomia na gestão das agendas, organizando-se de outro modo – distribuindo papéis específicos aos seus elementos, chamando outros elementos da comunidade educativa, alterando a sequência de algumas etapas da AEE? O objetivo foi o de pôr a agenda ao serviço de uma avaliação mais eficiente e eficaz, em vez ser um fator que gerasse constrangimentos.
- Sequencialidade: não se pode deixar um hiato com 6 ou 7 anos entre duas avaliações numa escola que demonstrou não encontrar o seu rumo para a melhoria, correndo-se o risco de afetar uma ou duas gerações de alunos. Existem múltiplos programas e atividades da IGEC que contribuem para a prestação de contas e para a melhoria do desempenho das escolas em áreas muito específicas, mas não existia uma sequencialidade para a avaliação externa. Agora passa a existir para as escolas com fraco desempenho em vários domínios ou, a pedido das próprias, para aquelas que sentem que já melhoraram significativamente e que atingiram um nível de desempenho substancialmente superior. Refira-se que, atualmente, não é obrigatório para as escolas elaborarem (e implementarem) um plano de melhoria após a AEE.

Perceção da articulação com as políticas atuais:

3. De que modo é captado o preconizado no Decreto-Lei 54/2018 (*regime jurídico da educação inclusiva*), segundo o definido pelo Grupo de Trabalho e a sua aplicação no terreno?

A publicação do Decreto-Lei 54/2018 ocorreu numa fase final da atividade do Grupo de Trabalho, quando o Quadro de Referência estava já numa fase avançada da sua construção. Contudo, não podemos esquecer que a inclusão é desde há muitos anos um pilar do sistema educativo português e um princípio que subjaz à escola pública. Portanto, todo o quadro de referência tem implícitas práticas de inclusão, designadamente quando se fala de igualdade, participação, equidade ou abrangência. Todavia, os termos inclusão/inclusivo surgem explicitamente 9 vezes no QR. Na generalidade já existiam em versões anteriores à publicação do DL, mas, se a memória não me engana, depois da sua publicação ainda houve uma preocupação maior em torná-lo mais explícito. Também na metodologia a inclusão está subjacente, inclusivamente na OPEL, pois é um dos objetos da observação. Recorde-se que, aquando da presença dos avaliadores externos nas escolas, a inclusão tem constituído uma preocupação central em qualquer ciclo de avaliação externa de escolas.

4. De que modo captado o preconizado no Decreto-Lei 55/2018 (*currículo dos ensinios básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*), segundo o definido pelo Grupo de Trabalho e a sua aplicação no terreno?

Tal como o DL 54/2018, o DL 55/2018 foi publicado num momento em que o Grupo de Trabalho estava prestes a encerrar a sua atividade, dedicando-se, sobretudo, à revisão do texto do Quadro de Referência e a afinar detalhes metodológicos. Um ano antes da publicação do DL 55/2018, fora publicado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que constitui um dos pilares do próprio DL 55/2018. Esse documento já fazia parte do QR. Também foram reintroduzidas as «competências» no léxico do 3.º ciclo de avaliação externa.

Tal como o Decreto da Inclusão, o 55/2018 vai incorporar princípios que já estavam implícitos em muitas práticas, como é o caso da diferenciação pedagógica. Existem diversas áreas de incidência do programa de

Acompanhamento que realizam esse trabalho de acompanhamento da implementação de novas políticas educativas.

5. Existindo, cada vez mais, diferenças entre as escolas, certamente, não será fácil compará-las. De que modo foi prevista esta questão pelo Grupo de Trabalho?

A Avaliação Externa de Escolas não procura fazer comparações entre escolas. Inevitavelmente, quem lê os relatórios irá fazer comparações entre algumas escolas, com base nas classificações atribuídas aos domínios e, também, pelos pontos fortes e áreas de melhoria.

A única comparação que é feita é do foro metodológico e diz respeito aos resultados académicos dos alunos e diz respeito a população de alunos e não às escolas que estes frequentam. Ou seja, os resultados académicos dos alunos de um determinado ciclo escolar são comparados apenas com os resultados académicos de alunos com características semelhantes, tendo em conta diversas variáveis (i.e. idade, ação social escolar, qualificações académicas dos pais, classificação à entrada num ciclo de estudos,). Esta comparação é necessária para nos assegurarmos que estamos a utilizar valores de referência comparáveis e garantir maior justiça nos juízos avaliativos.

6. No terreno, de que forma agem os avaliadores no sentido de avaliarem escolas cada vez mais autónomas, flexíveis e inovadoras?

A atuação dos avaliadores é sempre determinada por contextos, designadamente pelo enquadramento legal vigente, pelos instrumentos de apoio à atividade (quadro de referência, metodologia, agendas...). A autonomia e flexibilidade têm enquadramentos próprios que os avaliadores respeitam, reconhecem e avaliam nos termos definidos pelos documentos de apoio à atividade e são apreciados pelos avaliadores também em função do quadro de referência e dos descritores de classificação. Já a inovação é um conceito mais subjetivo e que carece de uma melhor definição. Sublinho o papel da formação dos avaliadores externos

(inspetores e peritos externos) na preparação para a avaliação externa, onde estes conceitos e experiências vividas são trabalhadas. O avaliador avalia, mas não condiciona as escolas enquanto o faz.

7. A observação da prática letiva está orientada para que questões? O que se pretende com a observação da prática letiva? (*objetos de avaliação*).

A OPEL tem três pontos de focagem: Interação Pedagógica na sala de aula; Competências (de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória); Inclusão (todas as crianças e alunos, independentemente das suas características físicas, sociais, emocionais, religiosas, racionais ou de outra natureza, devem ser enquadrados nas atividades de sala de atividades/de aula). Complementarmente, observamos a organização e decoração da sala de atividades/sala de aulas e os recursos materiais utilizados.

Com a OPEL vamos obter informações concretas sobre a prática letiva e a aprendizagem na sala de aulas que podemos utilizar na interpelação dos diferentes profissionais e que podemos cruzar com outra informação recolhida. A amostra de aulas observadas é muito pequena para se identificarem tendências, mas do observado podemos identificar o que prevalece.

8. A formação dos avaliadores contemplou as seguintes áreas de igual modo: inclusão, inovação, flexibilidade e autonomia das escolas?

A formação de avaliadores não incide sobre áreas em particular, mas sim sobre a interpretação de todo o quadro de referência, sobre a metodologia da avaliação, sobre a elaboração de relatórios. Compreende, normalmente, os três momentos da avaliação externa: a preparação, o desenvolvimento e o reporte.

9. Fazendo parte da Escala de Avaliação do terceiro ciclo de AEE o termo inovação, qual o entendimento acerca do mesmo?

É um termo que ainda carece de ser trabalhado, aproveitando a experiência das primeiras avaliações do ciclo, pois não é consensual. À partida, inovação surge como um elemento recente (não pode ser uma prática de escola que remonte ao ciclo anterior da avaliação externa) e que seja singular, isto é, que não esteja generalizada no sistema educativo. Será ainda algo visto como uma prática piloto que poderá servir de exemplo para outras escolas. São valorizadas as práticas inovadoras cujo impacto tenha sido avaliado e demonstrem ter um impacto positivo nos resultados das aprendizagens.

10. Quais os critérios empregues pelos avaliadores que ditam se uma escola é, ou não, inovadora?

Se cumprir os requisitos que constam na resposta anterior: por ter introduzido novas práticas num tempo recente, pela sua singularidade e pelo seu impacto positivo nos resultados das aprendizagens. Por vezes a inovação é disruptiva, parecendo cair do nada, mas outras vezes é evolutiva e decorre do aperfeiçoamento de práticas anteriores que demonstraram não ter resultados que justificassem as mudanças.

11. De que modo o modelo de AEE capta a inovação das escolas?

Partindo de todo o questionamento que o Quadro de Referência permite (apesar de só existirem quatro referências explícitas à inovação, considerando referentes e indicadores), em quase todos os referentes é possível explorar o tema da inovação. Este captar da inovação nas escolas passa pelo questionamento dos grupos entrevistados, pela observação e pela análise documental, ou seja, pelas metodologias nas quais a avaliação externa assenta. Depois entrará sempre alguma subjetividade, seja da parte de cada avaliador da equipa, seja das discussões e consensos da própria equipa.

12. Da sua experiência no terreno, considera a inovação uma questão-chave ou existem outras questões que estão mais focadas neste mais recente ciclo de AEE?

Inovar, *per se*, não significa melhorar. Nesta avaliação só faz sentido quando se alcançam melhores resultados nas aprendizagens, eventualmente com ganhos na

eficiência da gestão (falando da gestão de recursos, sejam eles financeiros, tempo, materiais, humanos...). Se uma maior eficiência resultante da inovação pôr em causa a qualidade dos resultados, então não fará sentido em termos da avaliação externa.

13. Considerando o atual referencial e os seus respetivos objetivos e a atuação da IGEC e dos peritos externos no terreno, quais considera ser os pontos fortes deste novo ciclo de AEE? E os fracos?

Os pontos fortes são todos os elementos introduzidos neste ciclo (designados por novidades na primeira questão), a que acresce toda a robustez metodológica e o reconhecimento que a avaliação externa adquiriu desde que o primeiro ciclo teve início em 2006. Apesar das críticas que vão surgindo em torno de casos pontuais, atualmente é inegável o contributo que a AEE tem dado para a prestação de contas e para a melhoria do sistema educativo, em geral, e para cada escola, em particular, que ali encontra uma bússola que a orienta para a melhoria.

Consideraria apenas dois pontos fracos: por razões de natureza diversa, a dificuldade em integrar na bolsa de peritos externos outros profissionais que não docentes universitários, pois trariam uma visão mais diversificada sobre o desempenho das escolas, enriquecendo as apreciações e os juízos avaliativos; alguma falta de versatilidade do modelo de AEE – apesar de funcionarem de um modo diferente em tempo de pandemia, as escolas e o sistema educativo continuam a funcionar. Apesar disso, a AEE não teve a agilidade suficiente para responder metodologicamente e a nível do QR à nova realidade, num curto espaço de tempo.

Outro ponto fraco diz respeito ao facto de as escolas privadas, que não tenham financiamento público, terem ficado fora da atual AEE, sob risco de deixarmos fora da prestação de contas uma fatia significativa do sistema escolar e de não ser dar o contributo socialmente esperado para a sua melhoria.

14. No que concerne àquilo que os avaliadores se têm deparado no terreno (*em especial, com as comunidades educativas*) e toda a conjuntura atual vivida, que oportunidades identifica? E ameaças?

Cada vez mais, as escolas estão capacitadas para acolher a avaliação externa e, cada vez mais, os seus dispositivos internos de avaliação ganham robustez e capacitam-se para se interligar com a avaliação externa, complementando-a. O facto de surgir um domínio de 'Autoavaliação' neste modelo é um reconhecimento pela consistência que os dispositivos internos têm adquirido e procura impulsionar os mesmos, podendo estes vir a afirmar-se como motores eficazes de melhoria.

A grande ameaça é o isolamento da AEE face a outros elementos, como sejam a inexistência de atividades sequenciais (sobretudo das escolas com resultados mais frágeis), a inexistência, até ao momento, de articulação com o Programa de Acompanhamento da IGEC, a inexistência de planos de melhoria próprios, construídos pelas escolas. O hiato temporal entre avaliações externas é superior a um ciclo de gestão e não existindo nada entre AEE com carácter sequencial, o seu potencial impacto ficará diluído.

Resultados do processo de AEE:

15. Desde o início do terceiro ciclo de AEE, como têm decorrido as avaliações efetuadas? (*Reações das escolas, respostas dos atores escolares, etc*).

Como avaliador, a reação das escolas tem sido muito positiva e é amplamente reconhecido o contributo da AEE para a consciencialização de múltiplos atores sobre o que é bom e o que há para melhorar. Refira-se que, frequentemente, os resultados da AEE impulsionam ou legitimam novas decisões da escola. (Neste momento estão a ser trabalhados os resultados dos questionários de satisfação aplicados às escolas)

16. Que resultados têm sido evidenciados em termos de inovação, flexibilidade e autonomia das escolas? Na generalidade, as escolas são inovadoras, flexíveis e autónomas?

Haverá práticas que podem ser consideradas inovadoras em muitas escolas, decorrendo, frequentemente, da iniciativa de alguns docentes, mas não do coletivo. Geralmente circunscreve-se a um ou outro projeto na escola. Por outro lado, falta

avaliar muitas dessas ‘inovações’, pelo que, frequentemente, ficamos sem saber o impacto que tal teve nas aprendizagens, sejam elas curriculares ou não. O mesmo acontece com a gestão flexível do currículo – ainda está numa fase embrionária.

17. Têm surgido imprevistos que não foram inicialmente acautelados? Se sim, quais? De que modo tentam/tentaram resolvê-los? Interferem com a eficácia da atividade?

O grande imprevisto foi a situação pandémica que estamos a viver. Surgiu já depois da entrada em vigor do novo modelo e depois de alguns meses de implementação. O desenvolvimento do programa no terreno está interrompido há mais de um ano.

O outro imprevisto é recorrente e diz respeito à necessidade de reorganizar equipas de avaliação por impedimentos que vão surgindo. Nem sempre é fácil encontrar um elemento substituto (inspetor ou perito externo, consoante as circunstâncias). Não afeta a eficácia, mas pode ter impacto no planeamento anual da AEE. Nalgumas circunstâncias as mudanças recentes no órgão de gestão e administração também pode ter impacto na recalendarização da atividade.

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
COMISSÃO DE ÉTICA**

PARECER

A Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo procedido à análise dos elementos relativos ao projeto de investigação da estudante do curso de Mestrado em Educação e Formação, especialidade Organização e Gestão da Educação e da Formação, Carla Patrícia Silva Braz, intitulado “Ruturas e continuidades do anterior para o atual modelo de avaliação externa de escolas no quadro da autonomia escolar, flexibilidade e inovação pedagógica”, considera que os princípios éticos, bem como as orientações éticas para a investigação, expressos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, são respeitados.

IEUL, 8 de janeiro de 2021,

A Vice- Presidente,

Assinado por: **MARIA LEONOR DE ALMEIDA
DOMINGUES DOS SANTOS**
Num. de Identificação: B1003107582

(Prof.^a Doutora Leonor Santos)