



---

# AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS 2009-2010

---

Relatório

## FICHA TÉCNICA

### Título

*Avaliação Externa das Escolas 2009-2010 – Relatório*

### Autoria

Inspecção-Geral da Educação

**Coordenação geral:** José Maria Azevedo e Maria Leonor Duarte

**Elaboração:** António Monteiro, Augusto Lima Rocha, Carlos Roque, Eduardo Oliveira, Helder Guerreiro, José Maria Azevedo, Maria da Conceição Prata, Maria Judite Cruz, Maria Leonor Duarte, Maria Margarida Paulo, Maria Teresa de Jesus, Pedro Miguel Valadares e Ulisses Quevedo Santos.

### Colecção

Relatórios

### Edição

© Inspecção-Geral da Educação (IGE)

Av. 24 de Julho, 136

1350-346 LISBOA

Tel.: 213 924 800 / 213 924 801

Fax: 213 924 950 / 213 924 960

e-mail: [ige@ige.min-edu.pt](mailto:ige@ige.min-edu.pt)

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

**Coordenação editorial, copidesque, *design* gráfico, revisão tipográfica e divulgação**

IGE – Divisão de Comunicação e Documentação (DCD)

Novembro 2010

# ÍNDICE

NOTA DE APRESENTAÇÃO .....	5
1. METODOLOGIA E QUADRO DE REFERÊNCIA.....	7
1.1 Selecção das escolas avaliadas em 2009-2010 .....	7
1.2 Objectivos e quadro de referência da avaliação externa.....	8
1.3 Notas metodológicas.....	10
1.4 Divulgação.....	13
2. APRECIACÃO DAS CLASSIFICAÇÕES POR DOMÍNIO .....	14
2.1 Classificações dos domínios.....	14
2.2 Comparação da avaliação dos domínios com as apreciações dos factores .....	15
2.3 Comparação da distribuição das classificações por domínio de 2006-2007 a 2009-2010.....	21
3. PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS, OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS APRESENTADOS NOS RELATÓRIOS DE ESCOLA.....	24
3.1 Pontos fortes e pontos fracos .....	24
3.2 Oportunidades e constrangimentos .....	41
3.3 Considerações gerais sobre a avaliação de domínios e factores e a análise das asserções .....	46
4. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO NOS RELATÓRIOS DE ESCOLA .....	49
4.1 A educação pré-escolar .....	49
4.2 O 1.º ciclo do ensino básico .....	53
5. A AVALIAÇÃO EXTERNA E A PROMOÇÃO DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS.....	59
5.1 O lugar central da auto-avaliação das escolas.....	59
5.2 A actividade de acompanhamento <i>Auto-Avaliação das Escolas</i> (2010) .....	60
5.3 Para o desenvolvimento e a consolidação da auto-avaliação.....	65
6. AVALIAÇÃO DO PROCESSO PELAS ESCOLAS E PELOS AVALIADORES .....	67
6.1 Opinião das escolas avaliadas.....	67
6.2 Opinião dos avaliadores .....	80

7. DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS .....	84
7.1 Avaliação entre 2006 e 2010.....	84
7.2 Avaliação em 2010-2011 .....	85
7.3 Pareceres do CNE, ajustamentos e permanências .....	86
7.4 A preparação da próxima fase de avaliação das escolas.....	87
ANEXOS .....	89
ANEXO 1 – Escolas e agrupamentos de escolas avaliados em 2009-2010.....	91
ANEXO 2 – Quadro de referência para a avaliação de escolas .....	95
ANEXO 3 – Tópicos para a apresentação da escola .....	101
ANEXO 4 – Questionários de avaliação do processo .....	105
ANEXO 5 – Avaliadores em 2009-2010 .....	110

## NOTA DE APRESENTAÇÃO

1. Este relatório apresenta informação geral sobre o cumprimento do Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE) no ano lectivo de 2009-2010, no qual foram avaliados 300 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Este Programa, com incidência nas escolas públicas que oferecem a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, tem sido desenvolvido no quadro da [Lei n.º 31/2002](#), de 20 de Dezembro, que aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e definiu orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa.

Entendemos a Avaliação Externa das Escolas como um contributo pertinente para o desenvolvimento organizacional das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Através de um melhor conhecimento de cada escola, em particular, e do serviço educativo, em geral, pretende-se incentivar práticas de auto-avaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida escolar e contribuir para que as crianças e os jovens encontrem nas escolas espaços educativos que os sirvam cada vez melhor.

Após uma fase de concepção e de experimentação, em 2006, da responsabilidade do *Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*<sup>1</sup>, a Ministra da Educação incumbiu a Inspeção-Geral da Educação (IGE) de acolher e dar continuidade ao Programa de Avaliação Externa das Escolas. Nesse sentido, entre Fevereiro e Maio de 2007, a IGE realizou a avaliação de 100 escolas<sup>2</sup>, assegurando a transição entre a experimentação e a generalização, a que se seguiu a avaliação de 273 escolas, no ano lectivo de 2007-2008, de 287 escolas, em 2008-2009, e de 300, em 2009-2010.

2. Este relatório integra sete capítulos: o primeiro possui informação sobre a metodologia e o quadro de referência; o segundo trata as classificações atribuídas nos cinco domínios em avaliação; o terceiro analisa as considerações finais dos relatórios de escola, ensaiando uma visão estratégica, assinalando os pontos fortes e os pontos fracos e enunciando as oportunidades e os constrangimentos que se colocam à acção da escola; o quarto oferece uma primeira caracterização do lugar atribuído à educação pré-escolar e ao primeiro ciclo do ensino básico nos relatórios de escola; o quinto aborda aspectos da articulação entre a avaliação externa e a auto-avaliação das escolas; o sexto é dedicado ao tratamento de elementos para a avaliação do Programa, na perspectiva das escolas avaliadas este ano e dos próprios avaliadores; finalmente, o sétimo capítulo sumaria as perspectivas de desenvolvimento do Programa em 2010-2011 e a preparação de um novo ciclo de avaliação.

Temos, assim, face à estrutura dos relatórios dos anos anteriores, dois novos capítulos. Sempre se entendeu haver o risco de uma insuficiente consideração, se não mesmo de uma subalternização, das matérias específicas da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico na avaliação dos agrupamentos de escolas. Estamos cientes de que tal risco tanto pode estar inscrito nas práticas dos agrupamentos – entidades organizativas em diferentes fases de construção, nas prioridades que estabelecem na sua auto-avaliação ou nas narrativas construídas para o processo –, como pode resultar da perspectiva de análise e de relato dos avaliadores. É o que procuramos analisar no quarto capítulo, como um exemplo do manancial de informação que é possível trabalhar a partir dos relatórios de escola.

---

<sup>1</sup> [Relatório final](#).

<sup>2</sup> Neste documento, utiliza-se escola para designar um agrupamento de escolas ou uma escola não agrupada.

No quinto, aprofundam-se as questões relativas à auto-avaliação das escolas, já referidas resumidamente em anteriores relatórios, vertendo para este relatório as conclusões de uma actividade de acompanhamento desenvolvida pela IGE, na Primavera de 2010, em 33 escolas que haviam sido avaliadas um ou dois anos antes. Sempre sublinhámos a relação estrita e complementar entre a avaliação externa e a auto-avaliação, atribuindo a esta, enquanto processo contínuo que envolve os actores da escola, um lugar primordial nas acções de melhoria das escolas.

**3.** O presente relatório deve ser entendido como um complemento dos relatórios enviados às escolas. Se estes são fundamentais e úteis, na perspectiva do desenvolvimento e da melhoria de cada escola, o relatório geral anual é igualmente importante, já que proporciona um melhor conhecimento do conjunto das escolas avaliadas, contribuindo simultaneamente para a regulação do sistema educativo. À semelhança do procedimento adoptado nos relatórios anuais anteriores, não se procede aqui a um aprofundamento das conclusões, antes se disponibiliza a informação de base para múltiplas leituras, de acordo com as diversas perspectivas e os diferentes lugares institucionais.

Tal como os relatórios de escola e os respectivos contraditórios, quando existam, os instrumentos utilizados na avaliação externa estão acessíveis na [página da IGE na Internet](#). De qualquer modo, anexamos a documentação que nos parece mais útil para a leitura deste relatório.

**4.** Importa realçar os contributos fundamentais para a realização deste Programa: a colaboração e o envolvimento das escolas como sujeitos da avaliação (não deixa de ser notável que a avaliação se tenha concretizado em todas as 300 escolas previstas para este ano lectivo), a competência e a dedicação dos avaliadores, inspectores e avaliadores externos à IGE, e a acção empenhada dos membros das equipas que, em tarefas de coordenação central e regional, procuraram garantir a qualidade do trabalho e promover o aperfeiçoamento permanente.

A apreciação das escolas, que temos recolhido ao longo dos anos, revela uma opinião claramente positiva deste Programa, sem esquecer algumas manifestações de discordância profunda com o resultado e, em especial, com algumas classificações atribuídas.

**5.** O primeiro ciclo concluir-se-á no decurso do ano lectivo de 2010-2011<sup>3</sup>. Durante este ano, tendo em conta a avaliação deste ciclo, serão tomadas as decisões relativas à continuidade do Programa e poder-se-á iniciar experimentalmente um novo ciclo, de modo a que a sua aplicação se possa generalizar a partir de 2011-2012. Sempre em prol da melhoria do serviço público de educação e da confiança de todos na escola.

A DIRECÇÃO DA IGE

---

<sup>3</sup> Como se explicitará no último capítulo, decidimos não avaliar em 2010-2011 os agrupamentos de escolas criados em Julho de 2010, apesar de alguns desses novos agrupamentos integrarem escolas ou agrupamentos de escolas ainda não avaliados.

# 1. METODOLOGIA E QUADRO DE REFERÊNCIA

Este capítulo descreve os principais aspectos relativos à selecção das escolas em avaliação, aos objectivos da avaliação externa, ao quadro de referência, à constituição das equipas de avaliadores e aos procedimentos e instrumentos adoptados.

## 1.1 Selecção das escolas avaliadas em 2009-2010

Ainda no decurso do ano lectivo de 2008-2009, iniciou-se o processo de preparação da AEE para o ano lectivo seguinte com o envio, em 9 de Junho de 2009, de uma carta de convite aos dirigentes das escolas que ainda não tinham participado na avaliação externa.

Encerrada a fase de candidaturas, concluiu-se que estariam em avaliação 300 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, em resultado dos seguintes procedimentos: 93 escolas candidataram-se em resposta ao convite da IGE e 207 escolas foram indicadas pela IGE, com a anuência da respectiva Direcção. A escolha destas 207 escolas obedeceu aos seguintes critérios: o(a) novo(a) Director(a) tinha feito parte do Conselho Executivo cessante e procurou-se o equilíbrio tanto entre tipologias de escolas como na distribuição regional e sub-regional.

Dada a forma de selecção das escolas e apesar de a distribuição regional resultar bastante equilibrada, os resultados obtidos neste ano não podem ser considerados representativos da totalidade das escolas. De facto, a prioridade atribuída à candidatura das escolas e a aplicação dos critérios de escolha das restantes anteriormente referidos sobrepõem-se a qualquer intuito de tornar a qualidade global do desempenho destas 300 escolas representativa do universo das escolas do Continente.

### Escolas avaliadas em 2009-2010

No ano lectivo de 2009-2010, o Programa de Avaliação Externa abrangeu 300 escolas ([Anexo 1](#)), sendo 233 agrupamentos de escolas e 67 escolas não agrupadas, com a distribuição regional apresentada no [QUADRO I](#). Estes valores corresponderam, no ano em causa, a 28% do total dos agrupamentos (824) e a 19% das escolas não agrupadas (354) que integraram a rede pública do Continente.

QUADRO I – ESCOLAS AVALIADAS EM 2009-2010

Delegações Regionais	Tipologia dos Agrupamentos/Escolas		Total
	Agrupamentos de Escolas	Escolas Não Agrupadas	
NORTE	76 (27%)	26 (24%)	102 (26%)
CENTRO	47 (27%)	16 (22%)	63 (26%)
LISBOA E VALE DO TEJO	76 (30%)	17 (14%)	93 (25%)
ALENTEJO	19 (29%)	5 (16%)	24 (25%)
ALGARVE	15 (31%)	3 (16%)	18 (26%)
<b>TOTAL</b>	<b>233 (28%)</b>	<b>67 (19%)</b>	<b>300 (26%)</b>

Os valores entre parêntesis expressam a relação das escolas avaliadas com o total de escolas existentes em 2009-2010.

As 300 escolas avaliadas em 2009-2010 compreendiam 2504 estabelecimentos de educação e ensino com as tipologias constantes do [QUADRO II](#).

## QUADRO II – ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO E ENSINO AVALIADOS EM 2009-2010

Tipologia dos estabelecimentos	Delegações Regionais					Total
	Norte	Centro	Lisboa e Vale do Tejo	Alentejo	Algarve	
Jardim-de-Infância	309	298	96	25	8	736
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim-de-Infância	231	28	141	48	18	466
Escola Básica do 1.º Ciclo	383	322	223	41	36	1005
Escola Básica Integrada	4	5	8	4	2	23
Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância	2	1	2	4	3	12
Escola Básica do 2.º Ciclo	1	1	1	-	-	3
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos	58	34	53	9	11	165
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário	9	6	2	3	-	20
Escola Básica Integrada com Ensino Secundário	1	1	-	-	-	2
Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico	2	-	3	-	-	5
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico	20	14	12	1	1	48
Escola Secundária	-	2	5	1	1	9
Escola Profissional	2	1	1	2	-	6
Escola Secundária Artística	3	1	-	-	-	4
<b>TOTAL</b>	<b>1025</b>	<b>714</b>	<b>547</b>	<b>138</b>	<b>80</b>	<b>2504</b>

Refira-se que estes 2504 estabelecimentos correspondiam a 29,2% do total de escolas e jardins-de-infância existentes em 2009-2010, no Continente.

## 1.2 Objectivos e quadro de referência da avaliação externa

### Objectivos da Avaliação Externa das Escolas

Os objectivos da Avaliação Externa das Escolas foram sintetizados do seguinte modo:

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

A construção destes objectivos centra na escola a finalidade e a utilidade da avaliação externa. A escola é o primeiro destinatário e a unidade central de análise, pois a avaliação externa pretende, antes de mais, constituir-se como um instrumento útil para a melhoria e o desenvolvimento de cada escola.



## Quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas

Para a construção do quadro de referência da avaliação externa, o *Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas* baseou-se em experiências nacionais e internacionais, sendo relevante citar a *Avaliação Integrada das Escolas*, desenvolvida pela Inspeção-Geral da Educação nos anos de 1999 a 2002, o modelo da *European Foundation for Quality Management (EFQM)* e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação Escocesa em *How Good is Our School*.

Este quadro de referência, conhecido pelas escolas, define detalhadamente o que se quer avaliar e organiza-se em cinco domínios:

- **Resultados** – como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir?
- **Prestação do serviço educativo** – para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta?
- **Organização e gestão escolar** – como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo?
- **Liderança** – que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão?
- **Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola** – como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo?

Cada um destes cinco domínios é estruturado por um conjunto de factores:

### 1. Resultados

- 1.1 Sucesso académico
- 1.2 Participação e desenvolvimento cívico
- 1.3 Comportamento e disciplina
- 1.4 Valorização e impacto das aprendizagens

### 2. Prestação do serviço educativo

- 2.1 Articulação e sequencialidade
- 2.2 Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula
- 2.3 Diferenciação e apoios
- 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

### 3. Organização e gestão escolar

- 3.1 Conceção, planeamento e desenvolvimento da actividade
- 3.2 Gestão dos recursos humanos
- 3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros
- 3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa
- 3.5 Equidade e justiça

### 4. Liderança

- 4.1 Visão e estratégia
- 4.2 Motivação e empenho
- 4.3 Abertura à inovação
- 4.4 Parcerias, protocolos e projectos

### 5. Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola

- 5.1 Auto-avaliação
- 5.2 Sustentabilidade do progresso

Como instrumento de preparação das escolas para a avaliação externa e de harmonização de critérios das equipas de avaliadores, estabeleceu-se, para cada um dos factores, um conjunto de perguntas que apenas tem como objectivo ilustrá-los, não se prevendo nem que todas as perguntas obtenham resposta, nem que esgotem todos os aspectos relevantes para a avaliação de uma escola. Esse conjunto de perguntas encontra-se desenvolvido no *Quadro de referência* (v. também *Anexo 2*).

## **A avaliação externa enquanto modalidade de hetero-avaliação – SIADAP 1**

No sentido de garantir a coerência e conferir unidade aos subsistemas de avaliação do desempenho, a *Lei n.º 66-B/2007*, de 28 de Dezembro, considera adaptado o subsistema de Avaliação de Desempenho dos Serviços da Administração Pública (SIADAP 1), sem prejuízo de eventual revisão do art.º 86.º, n.º 4, alínea *b*), o sistema de avaliação dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, previsto na *Lei n.º 31/2002*, de 20 de Dezembro. Neste quadro, a avaliação externa dos agrupamentos e escolas, enquanto modalidade de hetero-avaliação, assume também efeitos no SIADAP 1.

O *Despacho n.º 20131/2008*, de 30 de Julho, estabelece as percentagens máximas para a atribuição das classificações de *Excelente* e de *Muito Bom* na avaliação dos docentes, tendo em consideração as classificações obtidas pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas nos cinco domínios de avaliação externa.

## **1.3 Notas metodológicas**

### **Equipas de avaliação**

A avaliação de cada escola foi realizada por uma equipa constituída por dois inspectores e um avaliador externo à IGE. Em 2009-2010, a avaliação externa das 300 escolas envolveu 100 inspectores e 73 avaliadores externos à IGE, na sua grande maioria docentes e investigadores do ensino superior (*Anexo 5*).

A participação de avaliadores externos à IGE é uma característica essencial deste modelo de avaliação, ao permitir acrescentar recursos e qualificar o trabalho realizado. De facto, o cruzamento de olhares na identificação dos aspectos estratégicos para a melhoria da escola e a diversidade de competências e experiências qualificam o processo de avaliação e constituem uma fonte de enriquecimento do trabalho da IGE.

### **Informação sobre as escolas**

Na fase de preparação, a equipa de avaliação trata os dados estatísticos relevantes que constam do *Perfil de escola*, previamente recolhidos junto dos Serviços Centrais do ME. Para tal, a IGE conta com a colaboração do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI@) e do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), de forma a fornecer às equipas de avaliação informação mais pormenorizada, actualizada e fiável, designadamente: séries de resultados dos alunos da escola na avaliação interna, nas provas de aferição 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 Acção Social Escolar; acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação; profissões e habilitações dos pais e das mães.

Estes dados, que permitem à equipa caracterizar o contexto social, económico e cultural das famílias dos alunos da escola e a evolução dos resultados escolares nos últimos anos, são complementados pela informação recolhida no texto *Apresentação da escola*, expressamente elaborado pela escola para efeito da avaliação. Este documento resume a leitura que a escola faz de si mesma e atesta o grau de desenvolvimento das suas práticas de auto-avaliação. São ainda analisados outros documentos de orientação estratégica, previamente fornecidos pela Direcção à equipa de avaliação ou por esta solicitados aquando da visita: *Projecto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades e Projecto Curricular de Escola*.

É reconhecida a importância do acesso a informação sistemática sobre as escolas, especialmente no que respeita à sua população e aos seus resultados, ou seja, a informação de contexto, de modo a que as apreciações produzidas pelas equipas de avaliação externa sejam mais contextualizadas e, desta forma, mais justas.

## Procedimentos

Em Julho de 2009, foi divulgada a lista de escolas em avaliação no ano lectivo seguinte e as escolas foram convidadas a começar a preparação. A respectiva delegação regional da IGE informou com antecedência da data da visita da equipa de avaliação externa à escola e solicitou o envio de documentação.

A equipa permanece na escola dois ou três dias, consoante se trate de uma escola não agrupada ou de um agrupamento de escolas. A sessão de apresentação da escola, feita pela Direcção perante as entidades suas convidadas e a equipa de avaliação externa, marca o início do trabalho na escola. A visita às instalações permite à equipa observar *in loco* a qualidade, a diversidade e o estado de conservação das mesmas, os vários serviços e ainda situações do quotidiano escolar. Nos agrupamentos de escolas são também visitados jardins-de-infância e escolas básicas do 1.º ciclo, seleccionados de acordo com critérios definidos nas agendas das visitas.

Os dados recolhidos por análise documental e por observação directa são complementados pelos obtidos com a audição, através de entrevistas em painel, de vários actores internos e externos da escola: alunos, pais, docentes, trabalhadores não docentes, autarcas e outros parceiros da escola em processo de avaliação.

Os painéis, cuja constituição deve respeitar alguns procedimentos previamente estabelecidos pela IGE, integram um leque alargado de responsáveis e representantes a entrevistar pela equipa de avaliação: membros do Conselho Geral; Direcção; coordenadores de estabelecimento, no caso dos agrupamentos; representantes dos pais e encarregados de educação nas turmas e membros da Direcção da Associação de Pais e Encarregados de Educação; delegados de turma e membros da Direcção da Associação de Estudantes; coordenadores de departamentos curriculares; directores de turma e respectivos coordenadores (de ano ou ciclo); serviços especializados de apoio educativo; serviços de psicologia e orientação; equipa de auto-avaliação; docentes sem cargos atribuídos; e representantes do pessoal não docente.

Dar voz a todos, como forma de recordar que todos devem ter voz, é um objectivo nuclear da metodologia adoptada neste modelo de avaliação externa. Assim, a audição de diversos membros da comunidade educativa e dos parceiros da escola, constituindo uma forma efectiva de recolha de informação pertinente para a avaliação, segundo múltiplas perspectivas, visa também reconhecer a importância da participação dos actores locais na vida da escola: pais, autarcas, empresas, associações culturais e outros estabelecimentos de educação e ensino.

## Cruzamento de fontes, métodos e olhares

Esta modalidade de avaliação combina fontes e processos de recolha de informação: as bases de dados estatísticos nacionais; os documentos que instituem as opções da escola; a observação directa de instalações, serviços e situações do quotidiano escolar; os testemunhos dos vários actores internos e externos à escola. Recolhendo diferentes tipos de dados, combinando diferentes procedimentos e cruzando fontes e olhares, pretende-se obter uma compreensão mais profunda das escolas e das dificuldades que enfrentam para prestar um serviço educativo de melhor qualidade e de maior equidade.

## Relatórios de escola

Os relatórios de cada escola ou agrupamento de escolas contêm cinco capítulos – *Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Factor e Considerações Finais* – elaborados com base na análise dos documentos fundamentais da escola, na apresentação efectuada pela própria escola, na observação directa das instalações, serviços e quotidiano escolar, bem como na realização de múltiplas entrevistas em painel.

Na apresentação de cada relatório, formula-se um voto e um convite: *«Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o(a) agrupamento/escola, constituindo este relatório um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a Administração Educativa e com a comunidade em que se insere.»*

Os relatórios foram enviados às escolas avaliadas, que dispuseram de um prazo para apresentar contraditório. Ao longo do ano, relatórios e contraditórios foram publicados na página da IGE na *Internet*.

## Escala de classificação

Os relatórios de escola incluem a atribuição de classificações nos cinco domínios que estruturam a avaliação externa. Estas classificações resultam da aplicação de uma escala de quatro níveis, previamente definida e divulgada:

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

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

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

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

## Interacção com as escolas

Para além dos aspectos já referidos em matéria de relacionamento com as escolas, importa realçar que as delegações regionais da IGE promovem, em cada ano lectivo, uma reunião com a Direcção das escolas em avaliação, tendo em vista a melhor preparação do processo. Por outro lado, após conhecimento da versão final do relatório por parte da escola, efectua-se uma sessão de trabalho com cada uma das escolas que obtiveram uma ou mais classificações de *Insuficiente*, visando incentivar a preparação de planos de melhoria, a ser acompanhados pela respectiva direcção regional de educação.

## 1.4 Divulgação

No cumprimento de um dos objectivos da avaliação externa – *contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas* – a IGE tem divulgado a documentação fundamental desta actividade. Assim, além da publicação do texto integral dos relatórios e do eventual contraditório apresentado pela escola, a página da IGE disponibiliza a seguinte documentação: *Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos, Tópicos para a apresentação da escola, Escala de avaliação, Agendas das visitas e regras para a constituição dos painéis nas diversas tipologias de escolas* e ainda o *Folheto de divulgação da Avaliação Externa das Escolas*.

Foi também noticiado o envio das mensagens de convite às escolas e de aceitação de candidatura por parte destas e divulgada outra informação relevante. Além de dar a conhecer esta actividade junto das escolas e do público em geral, a divulgação pretende apoiar tanto a preparação da escola como o trabalho das equipas de avaliadores, numa perspectiva de incremento da utilidade e da pertinência da avaliação.

As escolas promovem uma divulgação interna e local muito díspar e a imprensa regional assinala com frequência os resultados da avaliação externa.

Importa ainda referir que, no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas, a IGE participou e apresentou comunicações em múltiplos seminários, conferências e outras iniciativas de reflexão e debate.

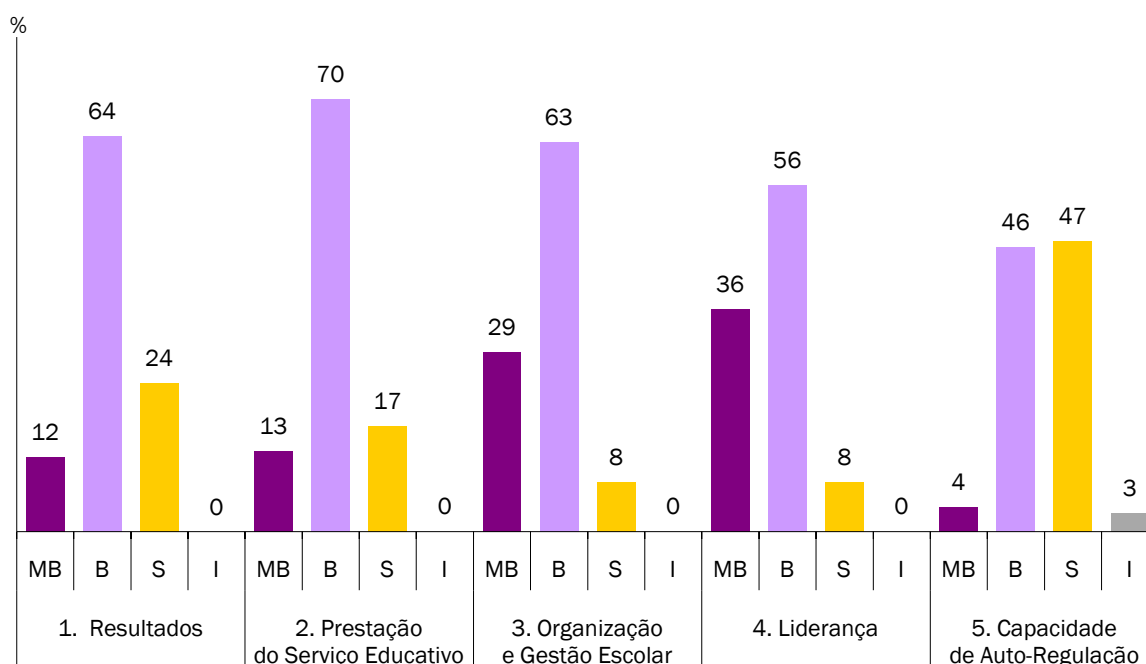
## 2. APRECIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES POR DOMÍNIO

Os relatórios de escola incluem a atribuição de classificações nos cinco domínios que estruturam a avaliação externa. Estas classificações resultam da aplicação de uma escala composta por quatro níveis, apresentada no capítulo anterior.

### 2.1 Classificações dos domínios

As escolas avaliadas no decurso do ano lectivo 2009-2010 registaram uma predominância de níveis positivos nos cinco domínios em análise: *Resultados*, *Prestação do serviço educativo*, *Organização e gestão escolar*, *Liderança* e *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* (GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1 – CLASSIFICAÇÕES POR DOMÍNIO



À semelhança dos anos anteriores, o nível de *Bom* é preponderante nas avaliações atribuídas em quatro dos cinco domínios, constituindo o domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* a excepção, ao registar um equilíbrio entre as classificações de *Bom* e de *Suficiente*, respectivamente 46% e 47%.

Os domínios *Organização e gestão escolar* e *Liderança* evidenciam também uma percentagem bastante significativa de classificações de *Muito Bom*, constituindo a segunda classificação mais atribuída. Já os domínios *Prestação do serviço educativo* e *Resultados* apresentam como classificação de segunda ordem de importância o *Suficiente*.

O domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* assume uma distribuição de classificações diferente dos restantes domínios, ao registar, para além do equilíbrio entre as classificações de *Bom* e *Suficiente*, uma expressão reduzida de classificações de *Muito Bom* e a maior representação de classificações de *Insuficiente* (3%).

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

- a avaliação de *Muito Bom* constitui a classificação de segunda ordem mais representativa em dois domínios: *Liderança* (36%) e *Organização e gestão escolar* (29%). Nos domínios *Resultados*, *Prestação do serviço educativo* e *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* a classificação de *Muito Bom* corresponde ao terceiro nível mais atribuído, embora assuma para os dois primeiros domínios uma expressão mais significativa, entre 12% e 13%, contrapondo aos 4% de escolas avaliadas com esta classificação no último domínio;
- em quatro dos cinco domínios, a avaliação de *Bom* representa a classificação atribuída à maioria das escolas avaliadas, tendo-se registado um máximo de 211 escolas (70%) com esta menção qualitativa no domínio *Prestação do serviço educativo*. Os domínios *Resultados*, *Organização e gestão escolar* e *Liderança* apresentam esta classificação em mais de 50% das escolas avaliadas, respectivamente 64%, 63% e 56%. Apenas no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* a classificação de *Bom* assume segunda ordem de importância (46%);
- a avaliação de *Suficiente* tem a sua expressão mais significativa no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* ao corresponder à classificação atribuída a 47% das escolas avaliadas. No domínio *Resultados* esta classificação representa, aproximadamente, um quarto das escolas avaliadas (24%). Já os restantes domínios, *Organização e gestão escolar*, *Liderança* e *Prestação do serviço educativo* evidenciam um peso da classificação de *Suficiente* consideravelmente inferior, situada entre 8% e 17%;
- a avaliação de *Insuficiente* apenas assume valores superiores a 1% no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*, tendo-se registado esta classificação em 8 escolas (3%). No domínio *Resultados* há apenas uma escola com classificação de *Insuficiente*. Os restantes domínios não apresentam qualquer escola com esta classificação.

## 2.2 Comparação da avaliação dos domínios com as apreciações dos factores

Os relatórios de escola contemplam um conjunto de apreciações qualitativas dos diferentes factores que constituem os cinco domínios (*cf.* *Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos – Anexo 2*). A análise que se segue visa identificar as tendências na relação entre a avaliação dos domínios e os registos efectuados ao nível dos factores, enquanto elementos de suporte da atribuição de classificações por parte das equipas de avaliação.

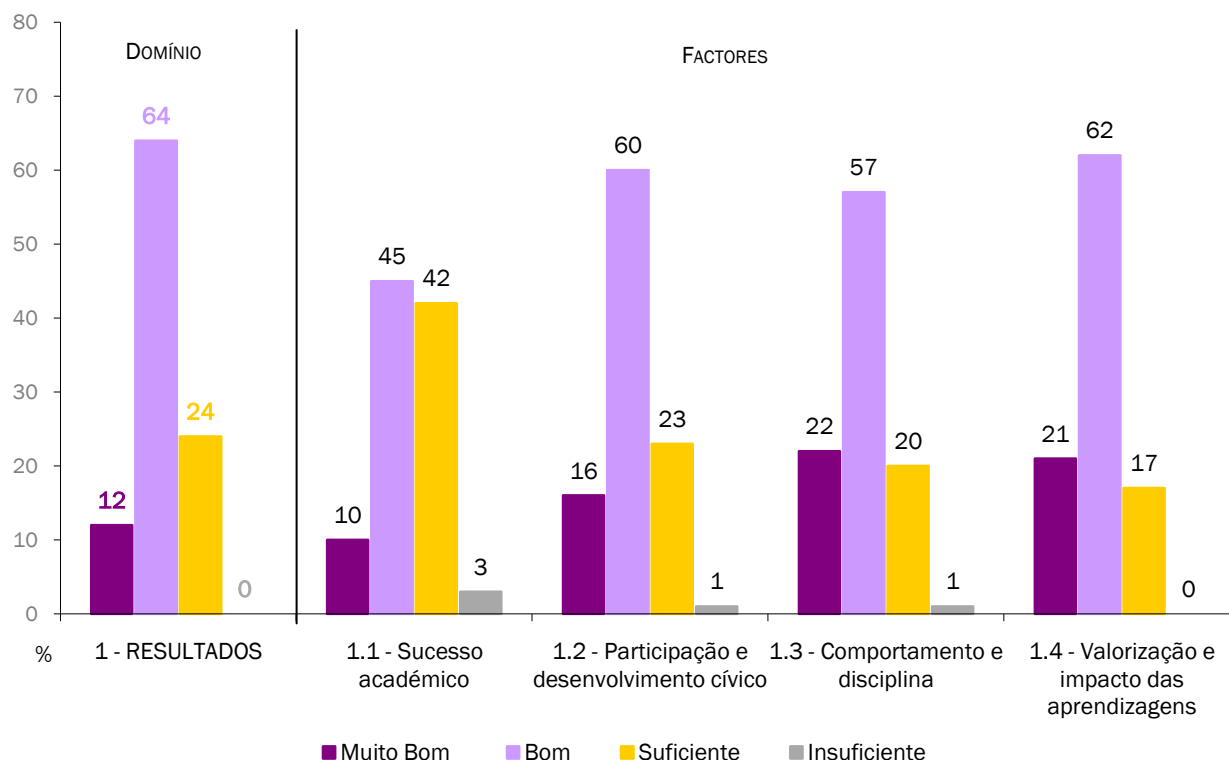


## Domínio *Resultados*

A avaliação do domínio *Resultados* envolve apreciações em quatro factores específicos:

- *Sucesso académico*
- *Participação e desenvolvimento cívico*
- *Comportamento e disciplina*
- *Valorização e impacto das aprendizagens*

GRÁFICO 2 – AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO *RESULTADOS* E RESPECTIVOS FACTORES



As classificações atribuídas no domínio reflectem a preponderância das escolas avaliadas com *Bom* (64%), facto que é extensível à globalidade dos seus factores específicos. Contudo, enquanto os factores *Valorização e impacto das aprendizagens* (62%), *Participação e desenvolvimento cívico* (60%), *Comportamento e disciplina* (57%) se destacam por apresentarem valores próximos dos do domínio em análise, o factor *Sucesso académico* não acompanha esta tendência, evidenciando uma aproximação entre as escolas avaliadas com classificações de *Bom* e de *Suficiente*, 45% e 42% respectivamente (GRÁFICO 2).

A classificação de *Muito Bom* neste domínio foi atribuída a 12% das escolas. Os factores que lhe estão associados, com excepção do *Sucesso académico* (10%), apresentaram uma percentagem superior de escolas avaliadas com a classificação de *Muito Bom*, destacando-se os factores *Comportamento e disciplina*, com 22%, e *Valorização e impacto das aprendizagens*, com 21%, seguidos do factor *Participação e desenvolvimento cívico*, com 16%.

As classificações de *Suficiente* evidenciam uma diferença significativa entre o factor *Sucesso académico*, com 42%, e os restantes factores deste domínio, com os valores a oscilar entre 17% no factor *Valorização e impacto das aprendizagens* e 23% no factor *Participação e desenvolvimento cívico*. Refira-se que a classificação de *Suficiente* no domínio apresenta um valor de 24%.



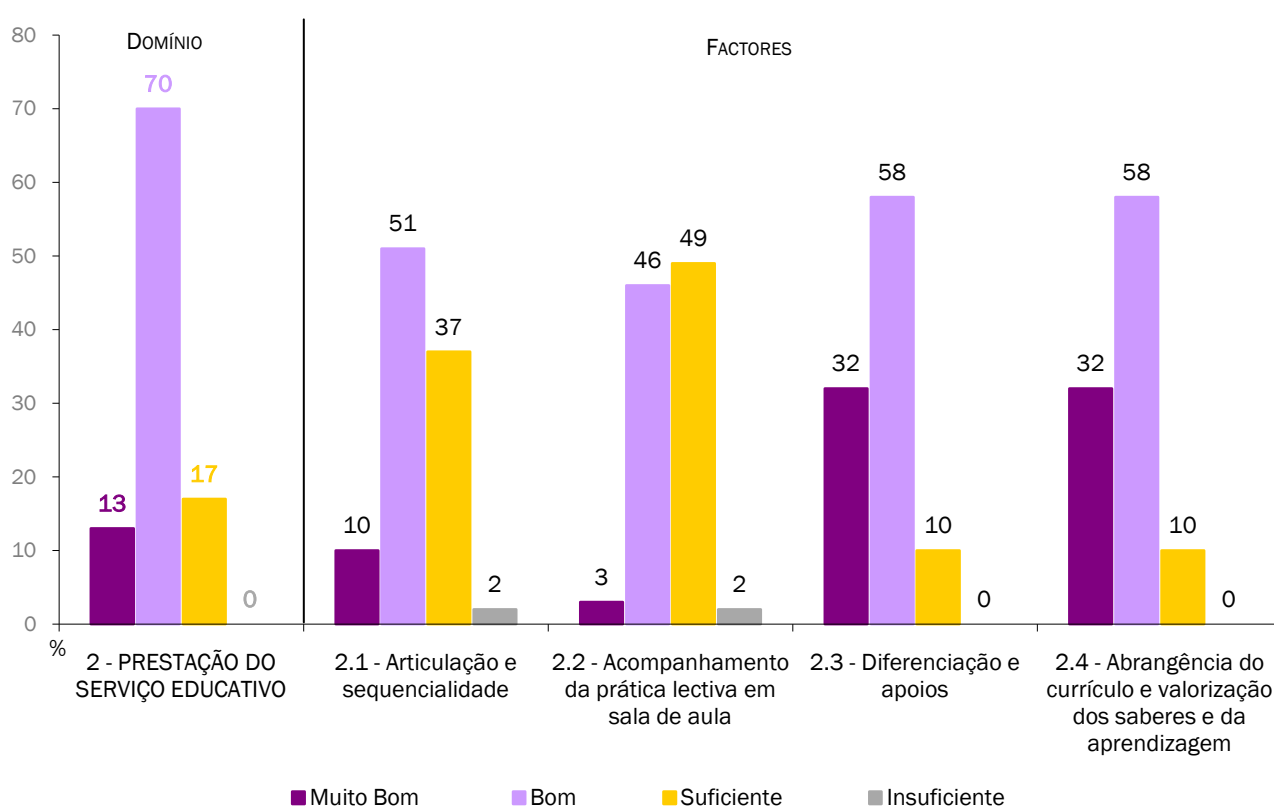
Só uma escola (0,3%) obteve a classificação de *Insuficiente* no domínio *Resultados*. À excepção do factor *Sucesso académico*, com 3% de escolas registando esta classificação, os restantes factores apresentaram valores iguais ou inferiores a 1,3%.

### Domínio *Prestação do serviço educativo*

A avaliação do domínio *Prestação do serviço educativo* compreende a formulação de apreciações em quatro factores:

- *Articulação e sequencialidade*
- *Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula*
- *Diferenciação e apoios*
- *Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem*

GRÁFICO 3 – AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO *PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO* E RESPECTIVOS FACTORES



O domínio *Prestação do serviço educativo* evidencia a maior percentagem de escolas avaliadas com a classificação de *Bom* (70%). De destacar ainda que a classificação de *Insuficiente* não foi atribuída a qualquer das 300 escolas avaliadas (GRÁFICO 3).

A comparação das avaliações obtidas ao nível do domínio com os respectivos factores ilustra uma distinção nítida entre os dois primeiros factores e os dois últimos. Assim:

- o factor *Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula* constitui-se como o factor mais contrastante relativamente ao domínio, obtendo como classificação mais representativa o *Suficiente* (49%). Este factor distingue-se ainda do domínio, por, conjuntamente com o factor *Articulação e sequencialidade*, apresentar 2% de escolas com avaliação de *Insuficiente*;

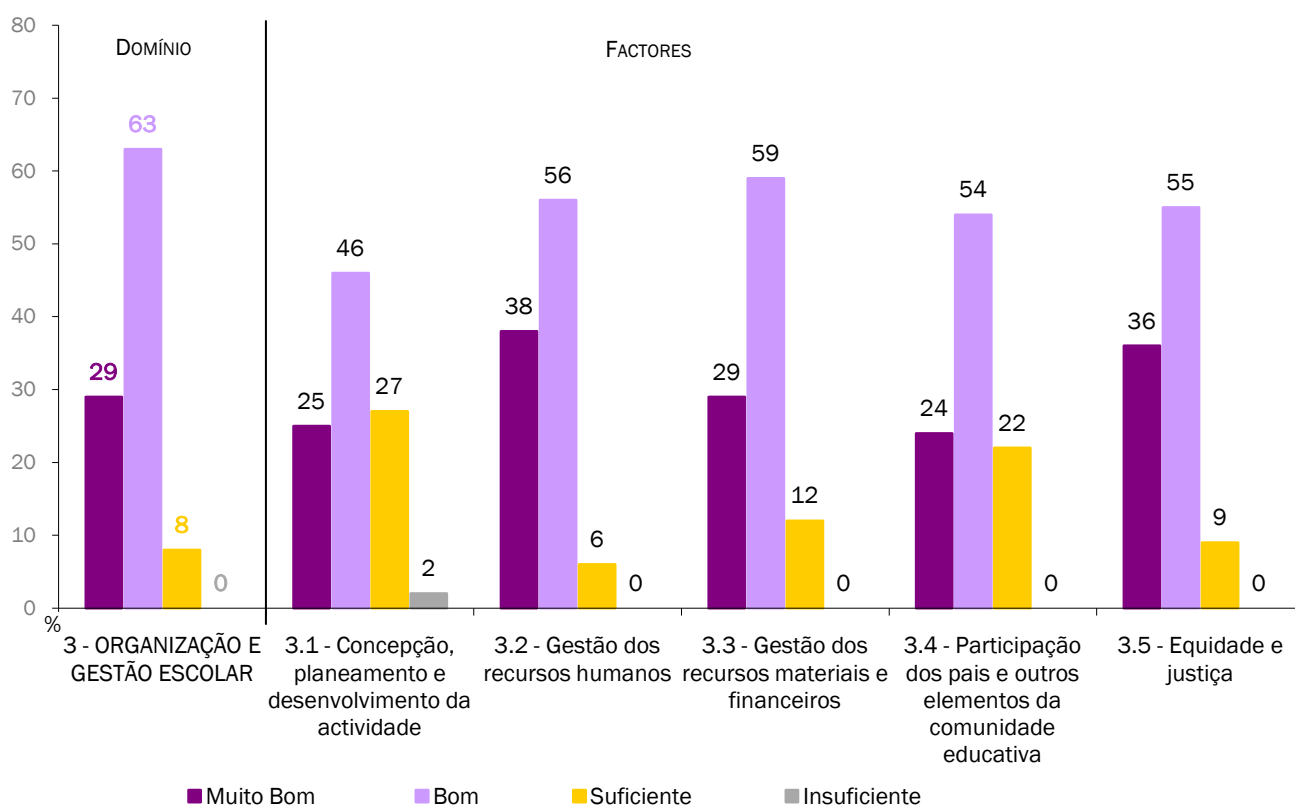
- o factor *Articulação e sequencialidade* evidencia ainda, embora de forma menos significativa quando comparada com o respectivo domínio, uma predominância da classificação de *Bom* (51%), reflectindo-se esta diferença num aumento considerável da classificação de *Suficiente* (37%);
- os factores *Diferenciação e apoios* e *Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem* apresentam um valor significativamente superior de classificações de *Muito Bom* face ao domínio, ambos com 32%. Inversamente, apresentam um peso menos significativo de classificações de *Suficiente* (10%).

### Domínio *Organização e gestão escolar*

A avaliação do domínio *Organização e gestão escolar* pressupõe a formulação de apreciações em cinco factores:

- *Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade*
- *Gestão dos recursos humanos*
- *Gestão dos recursos materiais e financeiros*
- *Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa*
- *Equidade e justiça*

GRÁFICO 4 – AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR E RESPECTIVOS FACTORES



O domínio *Organização e gestão escolar* evidencia uma preponderância de classificações de *Bom* (63%), a que se associa um peso significativo de classificações de *Muito Bom* (29%). As escolas avaliadas com *Suficiente* representam somente 8% do total. A classificação de *Insuficiente* não foi atribuída a qualquer das escolas avaliadas (GRÁFICO 4).

Do confronto da distribuição das avaliações do domínio com os respectivos factores conclui-se que:

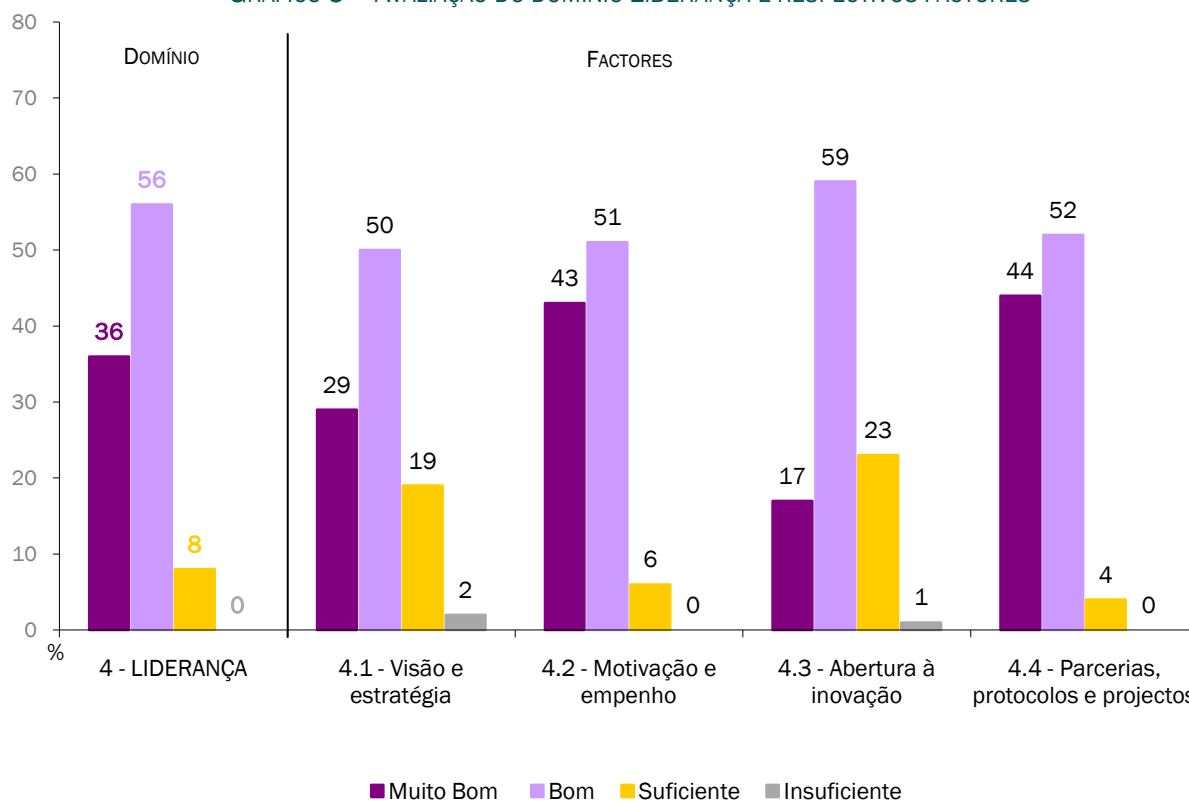
- os factores *Gestão dos recursos humanos, Equidade e justiça e Gestão dos recursos materiais e financeiros* obtêm resultados relativamente semelhantes na repartição das classificações, muito embora os dois primeiros evidenciem um peso mais significativo de classificações de *Muito Bom*, respectivamente 38% e 36%;
- os factores *Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade e Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa*, embora apresentem também a classificação de *Bom* como a mais frequente, evidenciam valores mais baixos (46% e 54%), o que, paralelamente, se traduz num incremento das classificações de *Suficiente*, respectivamente 27% e 22%.

## Domínio *Liderança*

A avaliação do domínio *Liderança* integra a apreciação de quatro factores específicos:

- *Visão e estratégia*
- *Motivação e empenho*
- *Abertura à inovação*
- *Parcerias, protocolos e projectos*

GRÁFICO 5 – AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO *LIDERANÇA* E RESPECTIVOS FACTORES



No domínio *Liderança*, a menção de *Bom* assume maior relevância (56%), logo seguida da classificação de *Muito Bom* (36%). A classificação de *Suficiente* foi atribuída a 8% das escolas avaliadas, não havendo escolas classificadas com *Insuficiente* (GRÁFICO 5).

Da comparação da distribuição das avaliações do domínio com as apreciações formuladas nos factores respectivos, conclui-se:

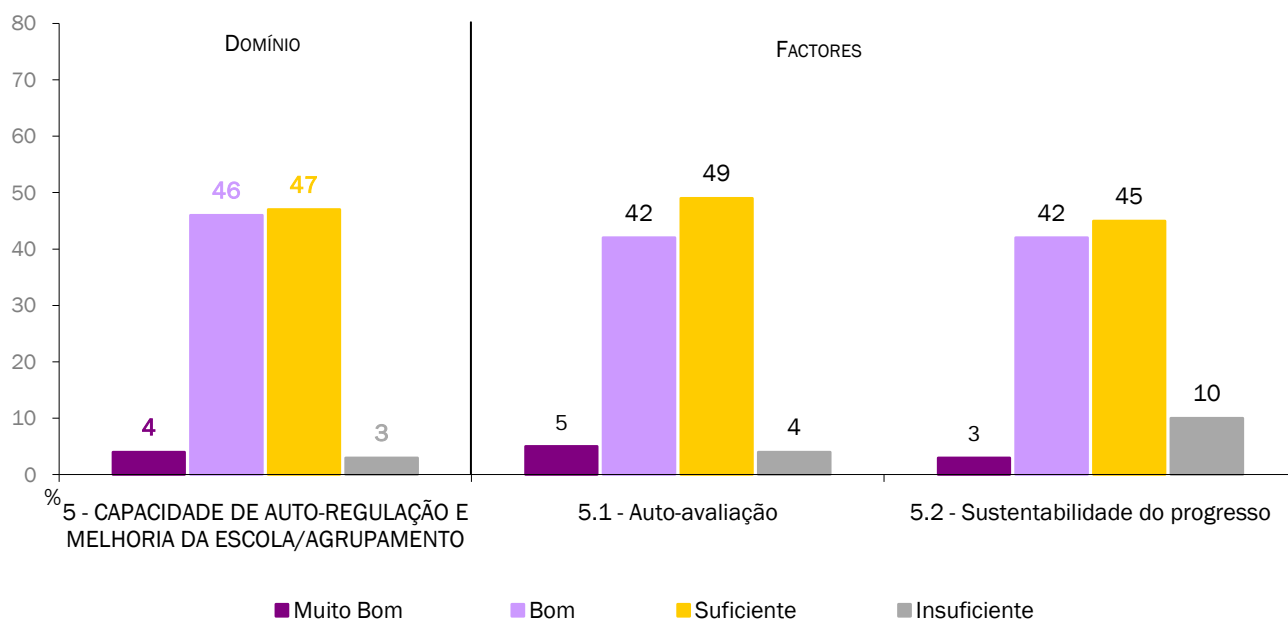
- todos os factores têm na classificação de *Bom* a avaliação mais frequente, registando-se valores entre 50%, no caso do factor *Visão e estratégia*, e 59%, no factor *Abertura à inovação*;
- os factores *Parcerias, protocolos e projectos* e *Motivação e empenho* apresentam uma distribuição de classificações similar à do domínio, com um reforço das classificações de *Muito Bom*, respectivamente 44% e 43%, e uma ligeira diminuição da percentagem de escolas com classificação de *Suficiente*, cuja expressão não excede 4% e 6% para os factores mencionados;
- os factores *Visão e estratégia* e *Abertura à inovação* apresentam, comparativamente ao domínio, um decréscimo nas classificações de *Muito Bom*, com valores de 29% e 17%, respectivamente, e um acréscimo de escolas avaliadas com a classificação de *Suficiente*. É também nestes factores que são atribuídas classificações de *Insuficiente*, verificando-se no factor *Visão e estratégia* a expressão mais significativa (2%).

### Domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*

A avaliação do domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* engloba a apreciação de dois factores específicos:

- *Auto-avaliação*
- *Sustentabilidade do progresso*

GRÁFICO 6 – AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO CAPACIDADE DE AUTO-REGULAÇÃO E MELHORIA DA ESCOLA E RESPECTIVOS FACTORES



O domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* regista uma frequência muito similar de escolas com classificações de *Suficiente* e de *Bom*, respectivamente 47% e 46%. A classificação de *Muito Bom*, com 4%, corresponde precisamente ao valor mais baixo desta classificação quando comparado com os outros domínios. Inversamente, é neste domínio que se assinala a única percentagem de escolas com classificação de *Insuficiente* (3%) – GRÁFICO 6.

A comparação da distribuição das avaliações do domínio com as apreciações formuladas ao nível dos factores respectivos permite constatar que:

- o factor *Auto-avaliação* apresenta um ligeiro acréscimo de 2% na classificação de *Suficiente* (49%) e de 1% na classificação de *Insuficiente* (4%). Regista-se também a existência de mais 1% de escolas com classificações de *Muito Bom* (5%). A classificação de *Bom* (42%) é a única que diminui face ao domínio;
- o factor *Sustentabilidade do progresso* apresenta a maior percentagem de escolas avaliadas com *Insuficiente* (10%), sendo ainda visível neste factor o decréscimo nos valores das classificações positivas quando comparadas com o domínio respectivo.

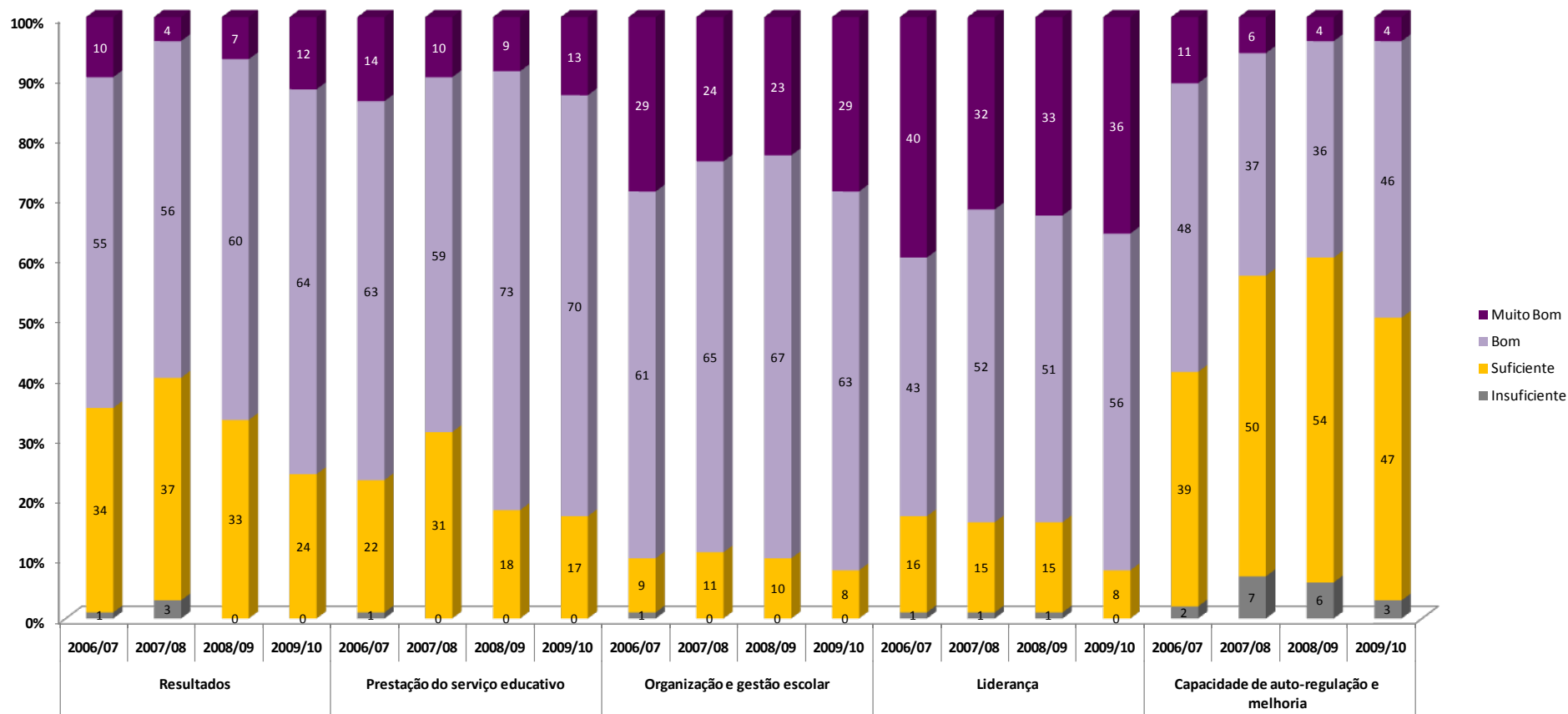
## 2.3 Comparação da distribuição das classificações por domínio de 2006-2007 a 2009-2010

Desde que, em Janeiro de 2007, a IGE assumiu a realização da Avaliação Externa das Escolas, foram já avaliadas 960 escolas – 100, em 2006-2007, 273, em 2007-2008, 287, em 2008-2009, e 300, em 2009-2010 –, o que permite efectuar uma análise das classificações atribuídas ao longo do quadriénio (GRÁFICO 7):

- o domínio *Resultados* apresenta, do primeiro para o segundo ano de avaliação, uma diminuição das classificações de *Muito Bom* e um acréscimo das de *Suficiente* e de *Insuficiente*, observando-se, a partir de 2008-2009, uma melhoria progressiva nas classificações, que culmina, em 2009-2010, com o valor mais elevado de classificações de *Muito Bom* (12%) e de *Bom* (64%);
- no domínio *Prestação do serviço educativo*, e após um segundo ano (2007-2008) em que houve um acréscimo de classificações de *Suficiente*, os dois últimos anos registaram uma evolução positiva, com a classificação de *Muito Bom* a reassumir valores próximos do ano de partida (13%) e as classificações de *Bom* a situarem-se nos 70%. A classificação de *Suficiente*, que em 2007-2008 foi atribuída a 31% das escolas avaliadas, regista em 2009-2010 o seu valor mais baixo (17%);
- o domínio *Organização e gestão escolar* apresenta, ao longo do quadriénio, uma distribuição relativamente constante dos níveis classificativos mais baixos. Já as classificações de *Muito Bom* e de *Bom* têm manifestado uma variação em sentidos opostos, sendo que, em 2009-2010, a classificação de *Muito Bom* regista de novo, tal como em 2007-2008, o seu valor máximo (29%);

- no domínio *Liderança* a classificação de *Muito Bom* atinge, em 2009-2010, o valor de 36%, o que constitui o valor mais próximo do registado no primeiro ano (40%). De destacar ainda que a classificação de *Bom* regista a sua maior expressão em 2009-2010 (56%) e que a classificação de *Suficiente*, que nos três primeiros anos sempre correspondeu a aproximadamente 15% do total de escolas, regista, em 2009-2010, uma diminuição para cerca de metade desse valor (8%);
- no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* os melhores resultados foram alcançados no primeiro ano de avaliação. O último ano avaliado corresponde novamente a uma melhoria global das classificações atribuídas, sobretudo com o incremento da classificação de *Bom*, que se aproxima do seu valor mais elevado. A classificação de *Suficiente*, que em 2008-2009 foi atribuída a mais de 50% das escolas avaliadas, diminuiu, no último ano, para 47%, tal como aconteceu com a classificação de *Insuficiente* (3%).

GRÁFICO 7 – CLASSIFICAÇÕES DOS DOMÍNIOS DE 2006-2007 A 2009-2010



### 3. PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS, OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS APRESENTADOS NOS RELATÓRIOS DE ESCOLA

Os relatórios de escola terminam com o capítulo – *Considerações Finais* – onde se apresenta uma síntese dos seus atributos – pontos fortes e pontos fracos – e das condições de desenvolvimento da sua actividade – oportunidades e constrangimentos – que poderão orientar a escola na elaboração de planos de acções de melhoria.

Neste âmbito, entende-se por:

- **Pontos fortes** – os atributos da organização que ajudam a alcançar os seus objectivos;
- **Ponto fracos** – os atributos da organização que prejudicam o cumprimento dos seus objectivos;
- **Oportunidades** – as condições ou possibilidades externas à organização que poderão favorecer o cumprimento dos seus objectivos;
- **Constrangimentos** – as condições ou possibilidades externas à organização que poderão ameaçar o cumprimento dos seus objectivos.

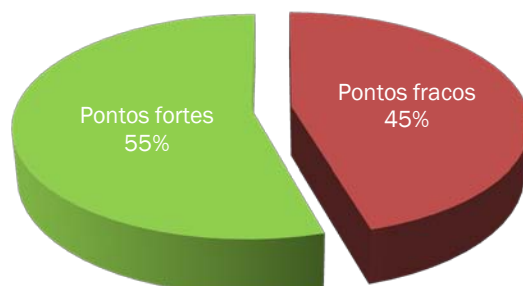
Os pontos fortes e os pontos fracos, assim como as oportunidades e os constrangimentos, são apresentados sob a forma de asserções que expressam o que as equipas de avaliadores pretendem realçar, numa perspectiva estratégica. Assim, e em termos quantitativos, dos 300 relatórios de escola, extraíram-se 1860 pontos fortes, 1552 pontos fracos, 374 oportunidades e 428 constrangimentos.

#### 3.1 Pontos fortes e pontos fracos

Foi efectuada a análise de conteúdo das asserções – pontos fortes e pontos fracos –, registadas pelas equipas de avaliação externa nos relatórios de escola, utilizando-se como categorias e subcategorias de análise os domínios e os factores do *Quadro de Referência para a avaliação das escolas e agrupamentos*, recorrendo-se, assim, a um sistema de categorias previamente definido.

Regista-se que as asserções relativas a pontos fortes – 1860 – superam, em quantidade, as que se referem a pontos fracos – 1552 (GRÁFICO 8). Não existe uma relação linear entre o número de asserções aqui categorizadas e a valoração da prestação das escolas nos diferentes domínios e factores. Contudo, a distribuição da sua frequência denota a percepção das equipas de avaliação sobre a realidade da escola avaliada.

GRÁFICO 8 – DISTRIBUIÇÃO DAS ASSERÇÕES POR PONTOS FORTES E FRACOS

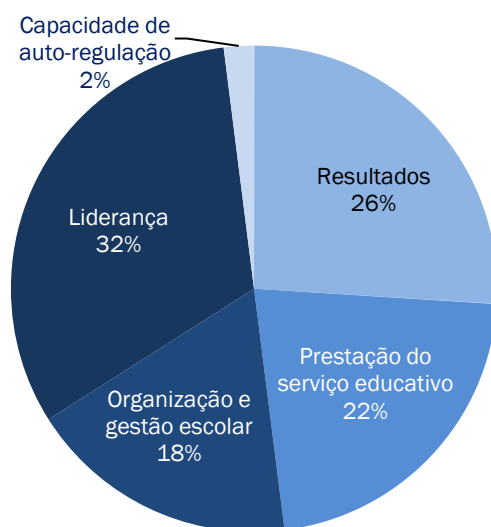




## Pontos fortes

Da análise do GRÁFICO 9, relativo à distribuição de asserções nos pontos fortes, salienta-se que é no domínio *Liderança* (32%) que se regista o valor mais elevado de atributos positivos das escolas, seguindo-se o domínio *Resultados* onde também se assinalam valores significativos (26%). As asserções relativas à *Prestação do serviço educativo* e à *Organização e gestão escolar* reúnem valores de 22% no primeiro domínio e de 18% no segundo. Quanto à *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* regista-se um resultado muito inferior ao dos restantes domínios (2%).

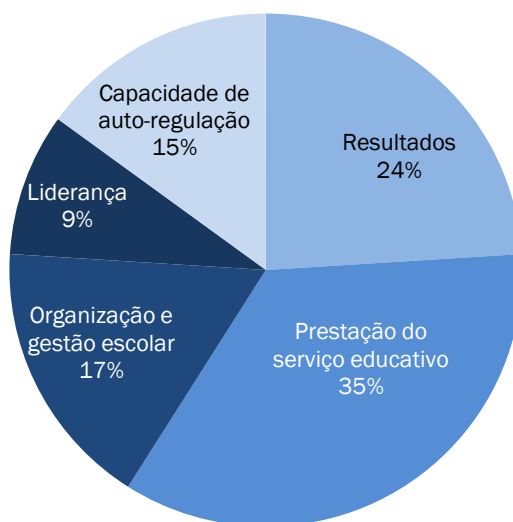
GRÁFICO 9 – DISTRIBUIÇÃO DAS ASSERÇÕES RELATIVAS A PONTOS FORTES POR DOMÍNIO



## Pontos fracos

Nas asserções registadas como pontos fracos (GRÁFICO 10), a expressão mais elevada corresponde ao domínio *Prestação do serviço educativo* (35%), seguindo-se o domínio *Resultados*, com um valor de 24%. Nos domínios *Organização e gestão escolar* e *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* registam-se, respectivamente, 17% e 15% de atributos menos positivos e, por último, no domínio *Liderança*, assinalam-se apenas 9% de pontos fracos.

GRÁFICO 10 – DISTRIBUIÇÃO DAS ASSERÇÕES RELATIVAS A PONTOS FRACOS POR DOMÍNIO



## Análise dos pontos fortes e dos pontos fracos por domínio

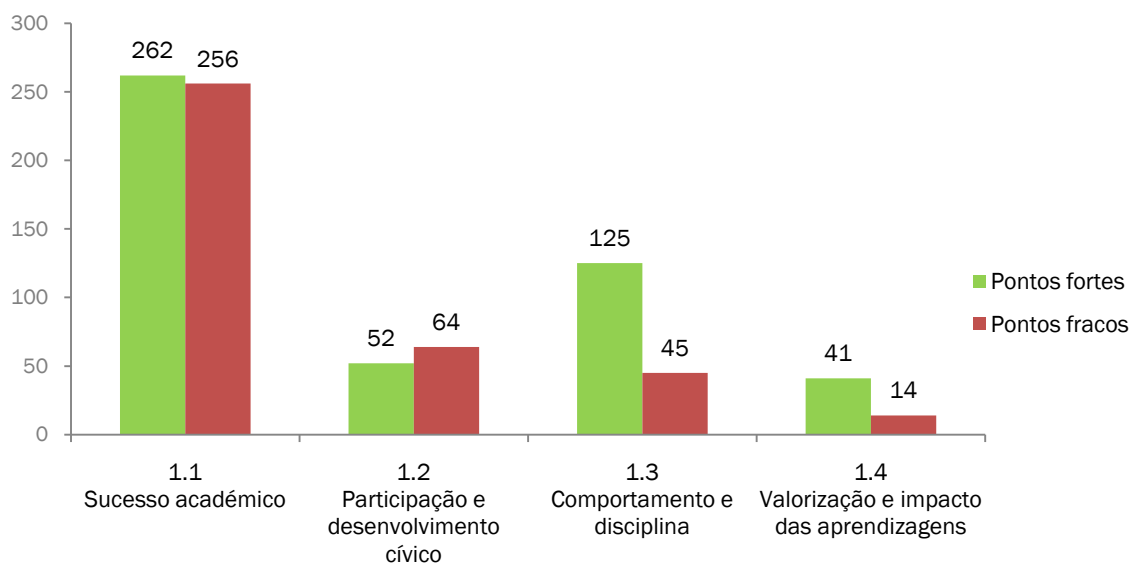
Efectua-se, em seguida, uma análise comparativa dos pontos fortes e dos pontos fracos identificados em cada domínio de avaliação e apresentam-se exemplos ilustrativos das asserções conotadas com os pontos fortes e com os pontos fracos registados para cada factor.

### Domínio Resultados

Os aspectos a assinalar são os seguintes (GRÁFICO 11):

- o factor *Sucesso académico* diferencia-se dos restantes por reunir um número bastante elevado de asserções conotadas quer com pontos fortes, quer com pontos fracos, com uma ligeira vantagem dos primeiros. As referências a pontos fortes reportam-se essencialmente aos bons resultados escolares dos alunos e às medidas adoptadas pelas escolas na prevenção do abandono escolar. Os pontos fracos dizem respeito à redução da qualidade do sucesso na avaliação externa (provas de aferição e exames nacionais) e às baixas taxas de transição e de conclusão no ensino básico;
- no factor *Comportamento e disciplina* são assinalados mais pontos fortes do que fracos, registando-se asserções positivas relacionadas com o apreço da comunidade escolar pelas atitudes e comportamentos dos alunos e o bom ambiente educativo, favorável ao processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, os pontos fracos recaem sobre a existência de comportamentos inadequados por parte dos alunos e sobre a carência de estratégias eficazes desencadeadas pela escola para controlo da indisciplina;
- no factor *Participação e desenvolvimento cívico*, os pontos fracos superaram ligeiramente os pontos fortes, observando-se asserções relacionadas com a falta de envolvimento dos alunos nas questões relativas ao quotidiano escolar, o que não favorece o desenvolvimento e a assunção de uma cidadania responsável;
- o factor *Valorização e impacto das aprendizagens* é o que apresenta menos asserções, sendo o número de pontos fracos muito reduzido.

GRÁFICO 11 – FREQUÊNCIA DE PONTOS FORTES E FRACOS NOS FACTORES DO DOMÍNIO RESULTADOS



PONTOS FORTES REFERENTES AO DOMÍNIO RESULTADOS

Factores	Asserções	
	N.º	Alguns exemplos
<b>1.1 - Sucesso académico</b>	262	<p>«Bons resultados académicos dos alunos, globalmente superiores à média nacional»</p> <p>«As taxas de transição/conclusão nos diversos anos e ciclos de ensino, superiores às nacionais em 2009, bem como os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Matemática nas provas de aferição do 6.º ano e nos exames do 9.º ano, no último ano»</p> <p>«Medidas adoptadas na prevenção do abandono escolar, que têm permitido a sua contenção em valores residuais»</p>
<b>1.2 - Participação e desenvolvimento cívico</b>	52	<p>«A pluralidade e a qualidade dos projectos implementados pela Escola que, ao partirem do interesse dos alunos, geram elevados níveis de adesão e entusiasmo, fomentando o desenvolvimento da cidadania e estimulando o sucesso educativo»</p> <p>«Participação da Associação de Estudantes na construção e transmissão da cultura de Escola, revelando uma forte apropriação dos seus valores fundamentais»</p> <p>«As estratégias que visam o desenvolvimento cívico dos alunos e a criação de um sentimento de pertença, contribuindo para a construção de percursos individuais de cidadania e para a sua satisfação em relação à escola»</p>
<b>1.3 - Comportamento e disciplina</b>	125	<p>«A inexistência de casos de indisciplina e o apreço da comunidade escolar pelas atitudes e comportamentos dos alunos»</p> <p>«O bom ambiente educativo, propiciador de condições para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem»</p> <p>«Clima e relações interpessoais positivas entre os diferentes elementos da comunidade educativa alicerçados no empenho e na capacidade de trabalho de docentes e não docentes»</p>
<b>1.4 - Valorização e impacto das aprendizagens</b>	41	<p>«A diversificação da oferta educativa e a valorização das aprendizagens têm contribuído para aumentar as expectativas dos alunos e das famílias e correspondido às necessidades formativas locais»</p> <p>«As iniciativas de valorização das aprendizagens e a elevada satisfação de alunos, pais, professores e da comunidade, em geral, relativamente aos sucessos obtidos»</p> <p>«O reconhecimento e a satisfação dos pais e encarregados de educação e da comunidade local relativamente ao serviço educativo prestado pelo Agrupamento»</p>

PONTOS FRACOS REFERENTES AO DOMÍNIO RESULTADOS

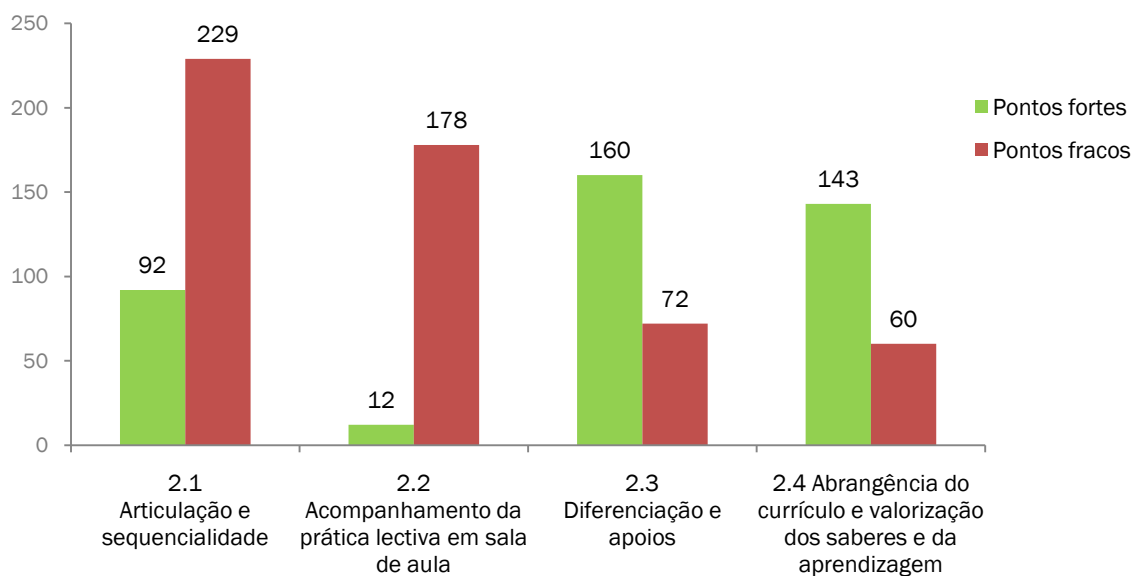
Factores	Asserções	
	N.º	Alguns exemplos
<b>1.1 – Sucesso académico</b>	256	<p>«Diminuição, no último triénio, da qualidade do sucesso nos resultados das provas de aferição»</p> <p>«As baixas taxas de transição/conclusão nos 2.º e 3.º ciclos, bem como o baixo desempenho dos alunos em Matemática, nas provas de aferição e exames nacionais do 9.º ano, em regra, no último triénio»</p> <p>«As taxas de sucesso do 3.º ciclo e do ensino secundário, inferiores às nacionais em 2009»</p>
<b>1.2 – Participação e desenvolvimento cívico</b>	64	<p>«A falta de envolvimento dos alunos na elaboração dos documentos estruturantes do Agrupamento»</p> <p>«A fraca participação dos alunos nas questões que lhes dizem respeito sobre o quotidiano escolar, comprometendo o desenvolvimento e a assunção de uma cidadania responsável»</p> <p>«A inexistência de procedimentos institucionalizados e sistemáticos de auscultação dos alunos, limitando a sua participação na vida da Escola»</p>
<b>1.3 – Comportamento e disciplina</b>	45	<p>«A existência de comportamentos inadequados de alunos de todos os ciclos de escolaridade, frequentemente condicionantes do regular funcionamento das aulas e da restante vida escolar»</p> <p>«Falta de eficácia das estratégias do Agrupamento relativas ao controlo da indisciplina dos alunos com impacto negativo nos resultados académicos»</p> <p>«Carência de uma estratégia eficaz que encoraje comportamentos disciplinados, por parte dos alunos, em especial no ensino básico»</p>
<b>1.4 – Valorização e impacto das aprendizagens</b>	14	<p>«Falta de investimento na criação de uma oferta educativa diversificada que permita corresponder aos interesses, expectativas e necessidades dos alunos, das famílias e do tecido empresarial»</p> <p>«A insatisfação da comunidade educativa, no que se refere à qualidade e ao impacto das aprendizagens»</p>

## Domínio *Prestação do serviço educativo*

Os aspectos a assinalar são os seguintes (GRÁFICO 12):

- os factores *Articulação e sequencialidade* e *Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula* apresentam um elevado número de pontos fracos, que superam significativamente os pontos fortes, destacando-se as referências à insuficiente articulação curricular entre os ciclos de escolaridade e entre as práticas pedagógicas – o que não favorece o desenvolvimento do currículo de forma articulada ao longo do ensino básico –, bem como à inexistência de estratégias de acompanhamento da actividade lectiva em sala de aula e de monitorização da aplicação dos critérios de avaliação dos alunos;
- em sentido oposto, nos factores *Diferenciação e apoios* e *Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem* predominam as asserções referentes a pontos fortes, destacando-se a adequação das modalidades de apoio proporcionadas aos alunos com necessidades educativas especiais, ou com dificuldades de aprendizagem, assim como a diversidade de actividades e projectos desenvolvidos com reflexos na qualidade das aprendizagens dos alunos.

GRÁFICO 12 – FREQUÊNCIA DE PONTOS FORTES E FRACOS  
NOS FACTORES DO DOMÍNIO *PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO*



PONTOS FORTES REFERENTES AO DOMÍNIO *PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO*

Factores	Asserções	
	N.º	Alguns exemplos
<b>2.1 - Articulação e sequencialidade</b>	92	<p>«Trabalho de articulação curricular, ao nível das competências transversais a privilegiar nas disciplinas ao longo dos ciclos, favorecendo a sustentabilidade das aprendizagens»</p> <p>«O trabalho que tem vindo a ser desenvolvido, de forma progressiva e intencional, para assegurar a articulação curricular e intradepartamental e a sequencialidade das aprendizagens»</p> <p>«A articulação intra e interdepartamental ao nível da concretização das actividades delineadas no Plano Anual e do desenvolvimento dos projectos curriculares de turma»</p>
<b>2.2 - Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula</b>	12	<p>«Implementação de acções estruturadas de supervisão da prática lectiva, que contemplam a observação em contexto de sala de aula»</p> <p>«Aferição de instrumentos e procedimentos de avaliação promotores da confiança na avaliação interna e facilitadores da análise dos resultados e da redefinição de estratégias de diferenciação pedagógica»</p>
<b>2.3 - Diferenciação e apoios</b>	160	<p>«Adequação das modalidades de apoio proporcionadas aos alunos com necessidades educativas especiais, com impacto na integração e nos resultados dos alunos»</p> <p>«A cooperação dos docentes, dos directores de turma, dos Serviços Especializados de Apoio Educativo e dos parceiros, na referenciação e no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais»</p> <p>«O bom acompanhamento aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem e para as crianças e alunos com necessidades educativas especiais, promotor da sua inclusão escolar e social»</p>
<b>2.4 - Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</b>	143	<p>«Diversidade das actividades e projectos desenvolvidos no âmbito da educação artística, científica, ambiental e desportiva, com reflexos nas aprendizagens dos alunos»</p> <p>«A diversificação da oferta educativa para estimular o sucesso educativo e garantir a jovens e adultos o acesso a uma formação integral»</p> <p>«A implementação de actividades experimentais, em todos os níveis de educação e ensino, fomentando a curiosidade científica das crianças e dos alunos»</p>

PONTOS FRACOS REFERENTES AO DOMÍNIO *PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO*

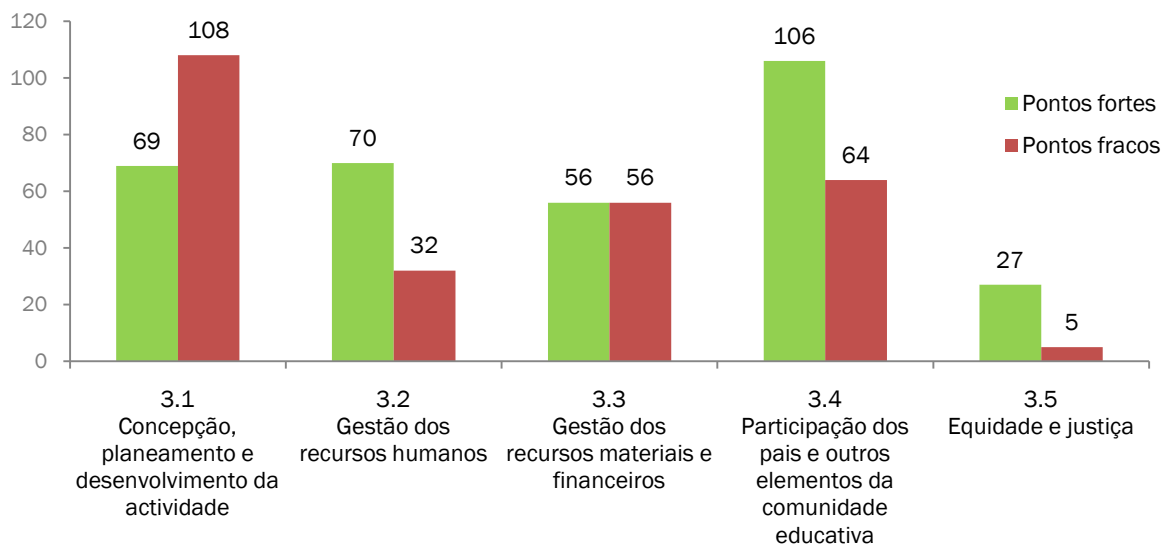
Factores	Asserções	
	N.º	Alguns exemplos
<b>2.1 - Articulação e sequencialidade</b>	229	<p>«A insuficiente articulação curricular e sequencialidade entre os três ciclos da escolaridade, que impede o desenvolvimento do currículo de forma articulada e continuada ao longo do ensino básico»</p> <p>«A reduzida articulação entre as práticas pedagógicas dos diferentes ciclos e entre os grupos disciplinares não garante a sequencialidade dos conteúdos programáticos leccionados nas diversas áreas curriculares e níveis de ensino»</p> <p>«A falta de expressão do papel dos departamentos curriculares, o que inviabiliza a articulação intra e interdepartamental e compromete a interdisciplinaridade»</p>
<b>2.2 - Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula</b>	178	<p>«A inexistência de estratégias consistentes de acompanhamento, monitorização e observação directa da actividade lectiva em sala de aula não favorece os processos de partilha e reflexão sobre as boas práticas pedagógicas»</p> <p>«A ausência de práticas de monitorização da aplicação dos critérios de avaliação e as fragilidades no âmbito da calibragem de instrumentos de avaliação, não se garantindo plenamente a confiança na avaliação e nos resultados»</p>
<b>2.3 - Diferenciação e apoios</b>	72	<p>«A falta de eficácia das medidas implementadas com os alunos com planos de recuperação ou acompanhamento, comprometendo-se os processos de superação das dificuldades destes alunos»</p> <p>«O reduzido impacto das medidas de apoio prestadas aos alunos e a inexistência de uma estrutura de coordenação dos apoios educativos articulada com o Conselho Pedagógico e estruturas intermédias»</p> <p>«A carência de procedimentos generalizados de avaliação das medidas e estratégias aplicadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem»</p>
<b>2.4 - Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</b>	60	<p>«A fraca actividade experimental na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos o que não favorece o desenvolvimento do espírito científico»</p> <p>«O recurso a estratégias em que o aluno tenha um papel activo na aprendizagem não é uma prática sistemática e transversal»</p> <p>«A reduzida oferta de actividades de enriquecimento curricular nos 2.º e 3.º ciclos, bem como a ausência de iniciativas enriquecedoras no âmbito da ocupação plena dos tempos escolares»</p>

## Domínio Organização e gestão escolar

Os aspectos a assinalar são os seguintes (GRÁFICO 13):

- no factor *Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade* existem mais asserções conotadas com pontos fracos do que com pontos fortes, salientando-se a falta de coerência entre os documentos estruturantes da escola, ou a sua inexistência, bem como a falta de envolvimento da comunidade educativa na sua concepção e elaboração;
- no factor *Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa*, o número de pontos fortes é superior ao de pontos fracos, recolhendo asserções relativas ao impacto positivo das intervenções dos encarregados de educação na vida da escola e às acções eficazes desencadeadas pelas escolas para envolvimento dos pais e outros parceiros. Esta tendência verifica-se, igualmente, no factor *Gestão dos recursos humanos* em que a gestão cuidada dos recursos humanos, a valorização das competências pessoais e profissionais e a coerência entre o plano de formação do pessoal docente e não docente e as necessidades identificadas, constituem exemplos de asserções conotadas com pontos fortes;
- o factor *Gestão dos recursos materiais e financeiros* reúne igual número de asserções relacionadas com pontos fortes e com pontos fracos, destacando-se, nas primeiras, a qualidade dos espaços físicos e o investimento nos recursos tecnológicos e, nas segundas, a inadequada rentabilização dos recursos, a escassez de equipamentos de laboratório, assim como a não realização, de modo regular, de exercícios de prevenção e segurança;
- no factor *Equidade e justiça*, o número de pontos fracos identificado foi muito reduzido.

GRÁFICO 13 – FREQUÊNCIA DE PONTOS FORTES E FRACOS NOS FACTORES DO DOMÍNIO ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR





PONTOS FORTES REFERENTES AO DOMÍNIO ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Factores	Asserções	
	N.º	Alguns exemplos
<b>3.1 - Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade</b>	69	<p>«A articulação e a coerência entre os documentos estruturantes do Agrupamento e a clareza na definição das opções pedagógicas a seguir»</p> <p>«Nível de planeamento e desenvolvimento da actividade com um claro sentido de finalidades e objectivos comuns, como factor determinante para a organização e gestão do Agrupamento»</p> <p>«A gestão do tempo escolar que permite aos alunos a participação nas diversas actividades e projectos da Escola»</p>
<b>3.2 - Gestão dos recursos humanos</b>	70	<p>«A cuidada gestão dos recursos humanos e da integração dos profissionais colocados pela primeira vez no Agrupamento, propiciando um bom ambiente de trabalho cooperativo»</p> <p>«A coerência entre o plano de formação do pessoal docente e não docente e as necessidades identificadas»</p> <p>«A valorização das competências pessoais e profissionais na distribuição do serviço docente e não docente, com repercussões na qualidade da organização interna»</p>
<b>3.3 - Gestão dos recursos materiais e financeiros</b>	56	<p>«Espaços físicos cuidados, apetrechados e de boa qualidade, sobretudo na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, que traduzem o investimento realizado pelo Agrupamento ao nível da mobilização dos parceiros institucionais»</p> <p>«Investimento nos recursos tecnológicos e sua utilização no âmbito pedagógico e na organização do trabalho escolar, com impacto na melhoria das condições de prestação do serviço educativo»</p> <p>«A capacidade demonstrada pelo Agrupamento para captar recursos financeiros, utilizando-os na modernização de materiais e equipamentos»</p>
<b>3.4 - Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa</b>	106	<p>«Intervenção dos encarregados de educação e dos seus representantes, com impacto na beneficiação dos espaços, na resolução de problemas e na concretização das actividades pedagógicas»</p> <p>«Acção eficaz no envolvimento dos pais e outros parceiros, reflectida na sua participação activa nos órgãos e actividades escolares, na resolução de problemas e na prestação de serviços»</p> <p>«O envolvimento da comunidade educativa na procura de soluções para os problemas dos alunos e do Agrupamento»</p>
<b>3.5 - Equidade e justiça</b>	27	<p>«A estratégia global da organização e gestão, orientada por critérios explícitos e princípios de justiça e equidade»</p> <p>«Promoção de estratégias de inclusão social, cultural e educativa, com reflexos na formação integral das crianças e alunos»</p>

PONTOS FRACOS REFERENTES AO DOMÍNIO ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

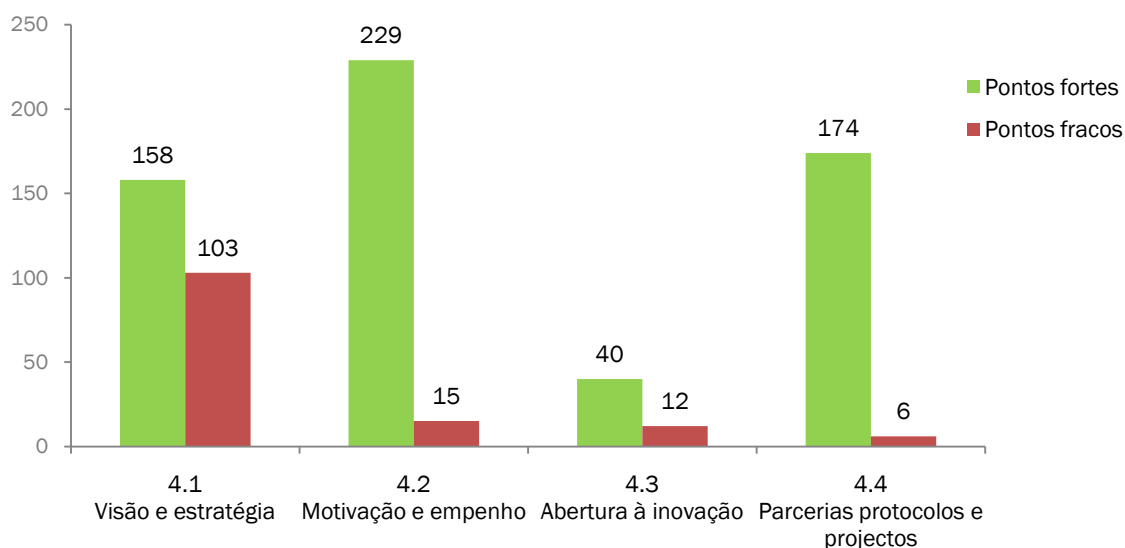
Factores	Asserções	
	N.º	Alguns exemplos
<b>3.1 - Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade</b>	108	<p>«A fraca coerência entre o Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades e entre as actividades da Escola-Sede e das restantes unidades educativas».</p> <p>«A inexistência de um Projecto Educativo e de um Projecto Curricular que norteiem a acção educativa, de forma mais sistematizada e fundamentada».</p> <p>«O não envolvimento da comunidade educativa na concepção e elaboração dos documentos orientadores e a forma como estes são divulgados não garantem o seu conhecimento pelos diferentes intervenientes».</p>
<b>3.2 - Gestão dos recursos humanos</b>	32	<p>«A ausência de um plano de formação para o pessoal docente e não docente que corresponda às necessidades diagnosticadas de forma a facilitar o seu desenvolvimento profissional, contribuindo para a melhoria da qualidade do serviço prestado pela Escola».</p> <p>«Inexistência de uma estratégia global de partilha de boas práticas e de experiências que proporcione um melhor enquadramento dos docentes e em particular uma melhor integração e apoio aos novos docentes».</p>
<b>3.3 - Gestão dos recursos materiais e financeiros</b>	56	<p>«Inadequada política de rentabilização de recursos didácticos, dificultando as aprendizagens interactivas dos alunos».</p> <p>«Escassez de materiais laboratoriais, o que limita a abordagem experimental no ensino das ciências, no 1.º ciclo».</p> <p>«A não realização regular de exercícios de evacuação, em algumas escolas, o que compromete uma resposta eficaz, em caso de emergência».</p>
<b>3.4 - Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa</b>	64	<p>«A fraca participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos».</p> <p>«A inexistência de estratégias consistentes destinadas à participação dos pais e encarregados de educação nas questões relativas ao funcionamento do Agrupamento, inviabilizando-se o seu contributo para o planeamento da acção educativa».</p> <p>«Reduzida abertura das escolas do Agrupamento à comunidade com implicações na participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos».</p>
<b>3.5 - Equidade e justiça</b>	5	<p>«O reduzido número de actividades devidamente programadas pela Escola destinadas a promover a inclusão socioescolar das minorias culturais e sociais»</p>

## Domínio Liderança

Os aspectos a assinalar são os seguintes (GRÁFICO 14):

- as asserções relativas a pontos fortes predominam em todos os factores, destacando-se o da *Motivação e empenho*, designadamente a motivação e o empenho do pessoal docente e não docente e o espírito de equipa dos responsáveis dos diferentes órgãos e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica;
- os pontos fortes são também muito frequentes nos factores *Parcerias, protocolos e projectos* e *Visão e estratégia*, com referências no primeiro factor, à rede de parcerias e projectos com impacto na melhoria das condições de prestação do serviço educativo e no acréscimo de oportunidades de aprendizagem e, no segundo factor, à existência de uma visão e de uma estratégia consistentes com uma oferta educativa e formativa que atenda às necessidades dos alunos e da comunidade. Neste último factor regista-se, ainda, um elevado número de pontos fracos, salientando-se a ausência de metas quantificadas nos documentos estratégicos, o que não promove a orientação dos profissionais para os resultados e para a avaliação dos progressos.

GRÁFICO 14 – FREQUÊNCIA DE PONTOS FORTES E FRACOS NOS FACTORES DO DOMÍNIO LIDERANÇA



PONTOS FORTES REFERENTES AO DOMÍNIO LIDERANÇA

Factores	Asserções	
	N.º	Alguns exemplos
4.1 - Visão e estratégia	158	<p>«A oferta educativa e formativa, que atende às necessidades dos alunos e da comunidade, previne o abandono escolar, promove a empregabilidade e contribui para a participação da comunidade educativa, em diversas actividades».</p> <p>«A liderança da Direcção ao nível da gestão dos recursos, reflectida numa boa organização pedagógica e administrativa do Agrupamento, bem como no desenvolvimento de projectos e nas ligações à comunidade».</p> <p>«Existência de uma visão e estratégia consistente, o que tem permitido ao Agrupamento consolidar o seu funcionamento como uma unidade de gestão com identidade própria».</p>
4.2 - Motivação e empenho	229	<p>«A motivação e empenho do pessoal docente e não docente, promotores de um bom clima educativo».</p> <p>«O espírito de equipa dos responsáveis dos diferentes órgãos e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, promotor da mobilização da comunidade escolar na resolução de situações problemáticas do Agrupamento».</p> <p>«Contributo positivo, disponibilidade e empenho do Conselho Geral para a consolidação do Agrupamento como unidade de gestão com identidade pedagógica e cultural própria».</p>
4.3 - Abertura à inovação	40	<p>«Abertura e capacidade de inovação, em particular na área das tecnologias de informação e comunicação, com efeitos na comunicação entre profissionais e outros membros da comunidade e a criação de contextos de aprendizagem mais estimulantes».</p> <p>«A capacidade para encontrar soluções inovadoras para os problemas, com a colaboração da comunidade local, sobretudo com a Câmara Municipal, recurso fundamental na prossecução dos objectivos do Projecto Educativo».</p>
4.4 - Parcerias, protocolos e projectos	174	<p>«Rede de parcerias e de projectos, com um forte impacto na melhoria das condições de prestação do serviço educativo e na multiplicação das oportunidades de aprendizagem».</p> <p>«O estabelecimento estratégico de parcerias e de protocolos com diversas entidades locais de modo a assegurar a formação em contexto de trabalho».</p> <p>«A dinamização de projectos locais e nacionais que, para além de estarem relacionados com o Projecto Educativo e de proporcionarem uma maior abrangência das aprendizagens escolares, tem fomentado a participação e a formação cívica dos alunos e proporcionado uma maior visibilidade à acção do Agrupamento».</p>

PONTOS FRACOS REFERENTES AO DOMÍNIO LIDERANÇA

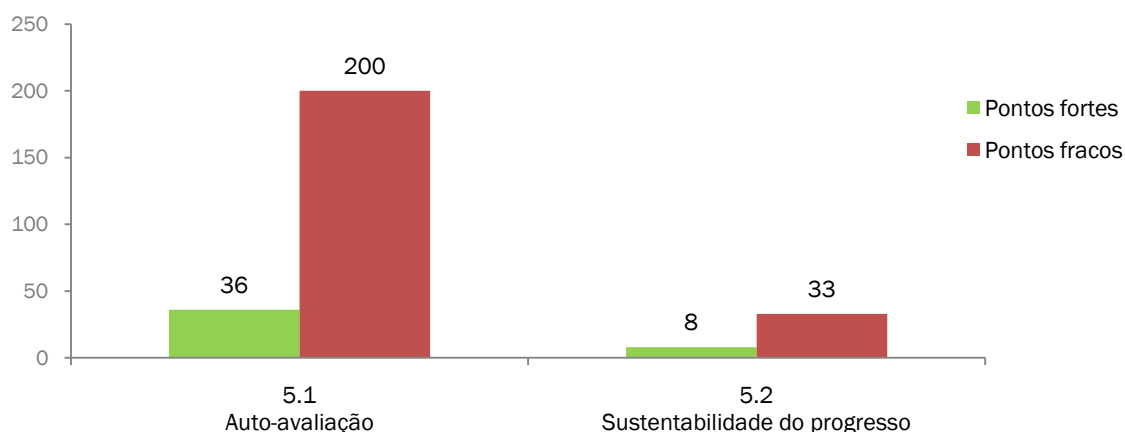
Factores	Asserções	
	N.º	Alguns exemplos
4.1 – Visão e estratégia	103	<p>«A ausência de metas e de indicadores de medida para monitorização dos objectivos estipulados no Projecto Educativo, incluindo o da melhoria dos resultados escolares»</p> <p>«Inexistência de metas quantificadas nos documentos estratégicos, que não promove a orientação dos profissionais para os resultados e para a avaliação dos progressos»</p> <p>«A falta de uma visão prospectiva para o Agrupamento, condicionando a definição de opções estratégicas essenciais ao seu desenvolvimento»</p>
4.2 – Motivação e empenho	15	<p>«Insuficiente trabalho das lideranças de topo na articulação entre órgãos e das lideranças intermédias na articulação intra e interdepartamental, que não potencia o trabalho colaborativo»</p> <p>«A insuficiente divulgação e circulação de informação entre os órgãos de direcção, administração e gestão e as estruturas intermédias»</p>
4.3 – Abertura à inovação	12	<p>«Fracá utilização das tecnologias de informação e comunicação como instrumento de aprendizagem e de desenvolvimento»</p> <p>«A inexistência de práticas de inovação, limitando a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem das crianças/alunos»</p>
4.4 – Parcerias, protocolos e projectos	6	<p>«A ausência de mecanismos de monitorização e avaliação da eficácia dos projectos dinamizados»</p>

### Domínio Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola

Os aspectos a assinalar são os seguintes (GRÁFICO 15):

- a frequência de pontos fracos no factor *Auto-avaliação* é muito superior à de pontos fortes, com incidência na fragilidade dos processos – falta de abrangência e consistência –, e na insuficiente participação da comunidade educativa na auto-avaliação da escola e na elaboração e implementação de planos de melhoria;
- as asserções relacionadas com a *Sustentabilidade do progresso* têm uma expressão muito reduzida, embora o número de pontos fracos assinalados supere também o número de pontos fortes.

GRÁFICO 15 – FREQUÊNCIA DE PONTOS FORTES E FRACOS  
NOS FACTORES DO DOMÍNIO CAPACIDADE DE AUTO-REGULAÇÃO E MELHORIA DA ESCOLA



PONTOS FORTES REFERENTES AO DOMÍNIO CAPACIDADE DE AUTO-REGULAÇÃO E MELHORIA DA ESCOLA

Factores	Asserções	
	N.º	Alguns exemplos
5.1 - Auto-avaliação	36	<p>«A realização de um processo de auto-avaliação abrangente, estruturado e participado, constituindo um bom diagnóstico da organização escolar»</p> <p>«O processo de auto-avaliação consolidado, abrangente e participado, com efeitos positivos na melhoria da prestação do serviço educativo e da organização do Agrupamento»</p>
5.2 – Sustentabilidade do progresso	8	<p>«O processo sistemático e consolidado de auto-avaliação permite o conhecimento dos pontos fortes e fracos e sustenta as prioridades e ações de melhoria definidas, com resultados positivos»</p>

PONTOS FRACOS REFERENTES AO DOMÍNIO CAPACIDADE DE AUTO-REGULAÇÃO E MELHORIA DA ESCOLA

Factores	Asserções	
	N.º	Alguns exemplos
5.1 - Auto-avaliação	200	<p>«A fragilidade do processo de auto-avaliação, ainda pouco estruturado e participado e com reduzido impacto para a elaboração de um plano integrado de melhoria»</p> <p>«Falta de abrangência e de consistência das práticas de auto-regulação, o que dificulta o conhecimento de pontos fortes e fracos em áreas essenciais do Agrupamento e a identificação de estratégias adequadas ao progresso sustentado»</p> <p>«A insuficiente participação da comunidade educativa nas diferentes fases do processo de auto-avaliação e na elaboração e implementação de planos de melhoria»</p>
5.2 – Sustentabilidade do progresso	33	<p>«A falta de uma estratégia global de melhoria para a sustentabilidade do progresso do Agrupamento, tendo em conta o conhecimento adquirido»</p> <p>«A dificuldade em definir um plano estratégico de melhoria que seja exequível, com hierarquização e priorização de áreas e medidas de intervenção, tendo em vista a sustentabilidade do progresso do Agrupamento»</p>

## Pontos fortes e pontos fracos mais relevantes

Procede-se, neste ponto, à análise global da distribuição das asserções assinaladas como pontos fortes e pontos fracos nos cinco domínios e nos 19 factores de avaliação. A partir do GRÁFICO 16, destacam-se alguns factores que mereceram maior atenção por parte das equipas de avaliação, assim como aqueles em que o número de asserções assinaladas foi mais reduzido.

Verifica-se que os factores *Sucesso académico* e *Motivação e empenho* reuniram mais asserções relativas a pontos fortes: o primeiro com 262 e o segundo com 229. No que respeita a pontos fracos, foram os factores *Sucesso académico*, *Articulação e sequencialidade* e *Auto-avaliação* que recolheram o maior número de asserções, respectivamente 256, 229 e 200. Como se pode observar, no mesmo gráfico, o factor *Sucesso académico* reúne um número muito aproximado de pontos fortes e de pontos fracos.

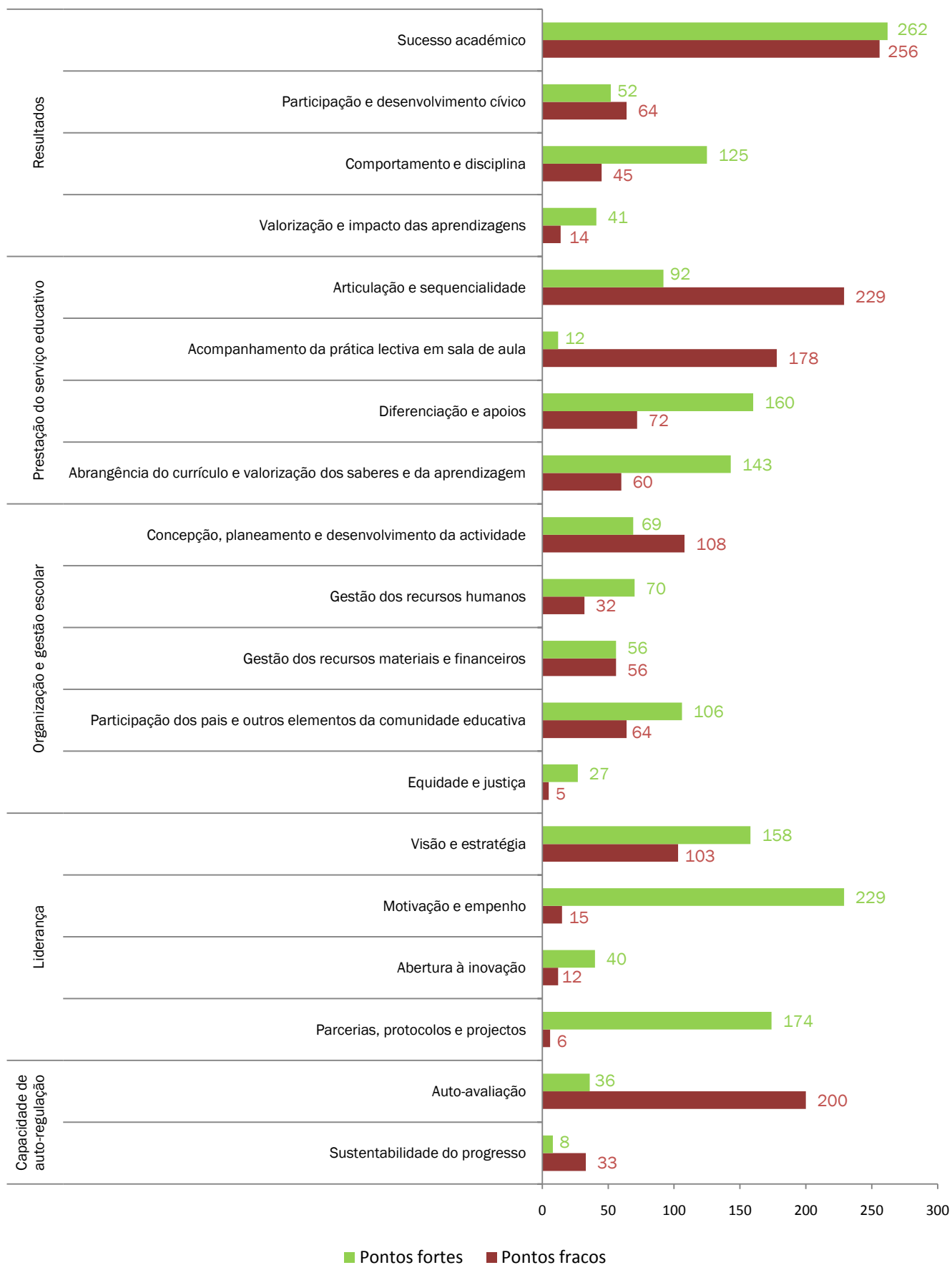
Os factores *Parcerias, protocolos e projectos*, *Visão e estratégia*, *Diferenciação e apoios*, *Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem*, *Comportamento e disciplina* e *Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa* receberam entre 106 e 174 asserções relacionadas com pontos fortes. Aos factores marcadamente positivos contrapõem-se os de *Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula*, *Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade* e *Visão e estratégia*, aos quais foram atribuídas, respectivamente, 178, 108 e 103 asserções como expressão de pontos fracos.

Um conjunto de cinco factores registou menos de 50 asserções como pontos fortes, destacando-se os que obtiveram o menor número: *Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula* (12) e *Sustentabilidade do progresso* (8). Quanto aos pontos fracos, oito factores também registaram um número de asserções inferior a 50, sendo que nalguns a frequência é particularmente baixa: *Abertura à inovação* (12), *Parcerias, protocolos e projectos* (6) e *Equidade e justiça* (5).

Refira-se que o factor *Motivação e empenho* tem sido, ao longo dos quatro anos de desenvolvimento do Programa de Avaliação Externa das Escolas, o que tem registado os valores mais elevados de asserções relacionadas com pontos fortes.

Quanto ao factor *Sucesso académico*, é de assinalar que o número de asserções positivas e negativas, que constam dos relatórios de escola, tem vindo a aumentar ao longo da aplicação do Programa, o que denota a importância que as equipas de avaliação atribuem aos resultados académicos.

GRÁFICO 16 - FREQUÊNCIA DOS PONTOS FORTES E DOS PONTOS FRACOS POR DOMÍNIO E FACTOR



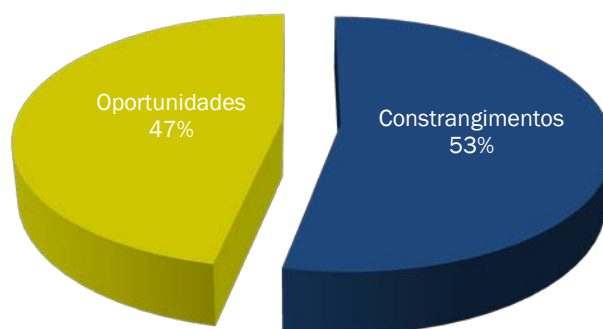


## 3.2 Oportunidades e constrangimentos

No que respeita ao tratamento das oportunidades e dos constrangimentos identificados em cada relatório de escola, efectuou-se uma análise de conteúdo emergente. Assim, à semelhança do procedimento adoptado nos anos lectivos de 2007-2008 e de 2008-2009, as oportunidades e os constrangimentos foram classificados em categorias de análise construídas a partir da respectiva análise de conteúdo. Foram utilizadas as seguintes categorias no que concerne às oportunidades: *Autarquia, Contextos (socioeconómico, cultural, educativo, desportivo e ambiental), Imagem na comunidade educativa, Oferta educativa, Projectos, programas e parcerias, Rede escolar e acessibilidade, Recursos humanos e Tecido empresarial e mercado de trabalho*. Por seu turno, nos constrangimentos, constituíram referência as categorias: *Contextos (socioeconómico, cultural, educativo, desportivo e ambiental), Imagem na comunidade educativa, Rede escolar e acessibilidade e Recursos humanos*.

Nas escolas avaliadas, identificaram-se mais constrangimentos (428) do que oportunidades (374), como é possível observar no GRÁFICO 17.

GRÁFICO 17 – DISTRIBUIÇÃO DAS ASSERÇÕES RELATIVAS A OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS



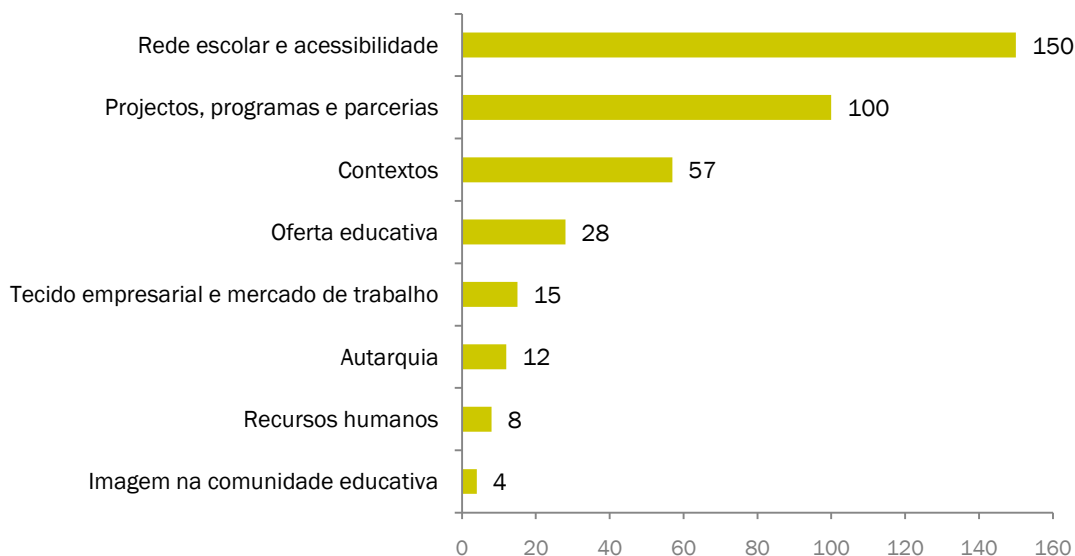
### Oportunidades

Os aspectos a assinalar são os seguintes (GRÁFICO 18):

- o maior número de oportunidades identificadas diz respeito à categoria *Rede escolar e acessibilidade*, designadamente a construção de centros escolares, a renovação e a beneficiação dos espaços escolares e a disponibilização de recursos informáticos no âmbito do *Plano Tecnológico da Educação*;
- a categoria *Projectos, programas e parcerias* obtém o segundo lugar no número de asserções relativas a oportunidades, incidindo em aspectos como o alargamento de parcerias com instituições do ensino superior, para o desenvolvimento de processos de auto-avaliação, e a celebração de protocolos e parcerias com serviços locais e com empresas da região, visando encontrar soluções conjuntas para problemas de natureza social e de integração escolar;

- as categorias *Oferta educativa* e *Contextos (socioeconómico, cultural, educativo, desportivo e ambiental)* registam asserções que remetem, no primeiro caso, para a criação de cursos profissionalizantes e para o alargamento da oferta formativa e, no segundo, para as potencialidades das instituições de cariz económico, social e cultural existentes no meio envolvente e dos *habitats* naturais existentes nas proximidades do agrupamento de escolas:
- pelo contrário, as categorias *Recursos humanos* e *Imagem na comunidade educativa* reuniram um número pouco significativo de referências.

GRÁFICO 18 – FREQUÊNCIA DE OPORTUNIDADES



De seguida, apresentam-se exemplos de asserções respeitantes a todas as categorias de oportunidades.

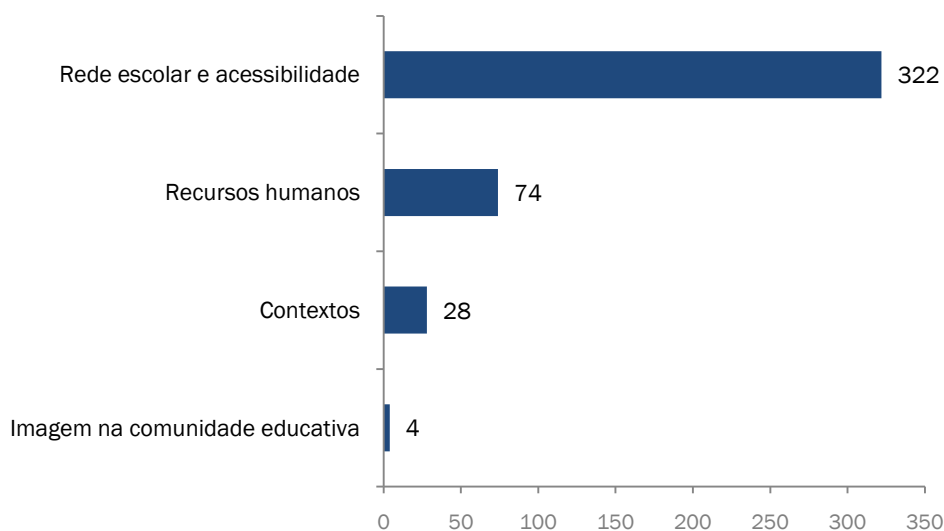
Categorias	Asserções	
	N.º	Alguns exemplos
<b>1 – Contextos</b>	57	<p>«A existência de instituições públicas e privadas de natureza económica, social e cultural, no contexto geográfico do Agrupamento, disponíveis para o aprofundamento da colaboração no desenvolvimento do Projecto Educativo».</p> <p>«Estabelecimento de conexões com as diversas entidades externas, nomeadamente, escolas e associações, no sentido de favorecer e reforçar o trabalho em rede, para o desenvolvimento de um projecto educativo comum ao nível do concelho».</p> <p>«A existência na proximidade do Agrupamento de habitats naturais costeiros poderá potenciar o aprofundamento de projectos estratégicos, nomeadamente no âmbito da educação ambiental e do ensino experimental das ciências».</p>
<b>2 – Rede escolar e acessibilidade</b>	150	<p>«A construção de um centro escolar na área de influência do Agrupamento, ao facilitar a distribuição da rede escolar da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, poderá proporcionar melhores condições de aprendizagem e o funcionamento das turmas em regime normal».</p> <p>«Renovação/intervenção dos espaços escolares, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário, que poderá criar novas possibilidades de desenvolvimento e de melhoria do serviço educativo».</p> <p>«Os recursos informáticos disponibilizados no âmbito do Plano Tecnológico da Educação, que poderão contribuir para o desenvolvimento de processos educativos mais motivadores».</p>
<b>3 – Recursos humanos</b>	8	<p>«A prevista contratação de um psicólogo poderá ser uma mais-valia para a orientação vocacional e o apoio a alunos, reforçando as expectativas destes e das famílias relativas ao prosseguimento de estudos».</p>
<b>4 – Imagem na comunidade educativa</b>	4	<p>«As elevadas expectativas do meio local em relação à Escola, motivadoras e impulsionadoras do desenvolvimento».</p>
<b>5 – Autarquia</b>	12	<p>«O incremento de parcerias com a Autarquia e serviços locais e regionais, no sentido de favorecer o desenvolvimento de iniciativas educativas conjuntas e diversificar os locais de estágio para os cursos profissionais».</p> <p>«Reforço da interacção com a Câmara Municipal e com a Junta de Freguesia, sobretudo na área do ambiente, por exemplo, ao nível da participação nas campanhas promovidas por estas».</p>
<b>6 – Projectos, programas e parcerias</b>	100	<p>«Alargamento da rede de parcerias a instituições de ensino superior como desafio à dinamização do processo de auto-avaliação».</p> <p>«Celebração de protocolos com os serviços locais de outros ministérios para uma maior articulação, a fim de encontrarem soluções conjuntas para algumas situações graves de natureza social e de integração escolar».</p> <p>«Incremento de novas parcerias com o movimento associativo da região no sentido de favorecer o desenvolvimento de projectos».</p>
<b>7 – Oferta educativa</b>	28	<p>«A criação de cursos profissionalizantes na Escola-Sede poderá potenciar o aumento das expectativas dos alunos e do seu interesse pela escola e, conseqüentemente, elevar as taxas de escolarização da população».</p> <p>«A existência de entidades da comunidade local disponíveis para colaborar com o Agrupamento poderá potenciar o alargamento da sua oferta formativa».</p>
<b>8 – Tecido empresarial e mercado de trabalho</b>	15	<p>«O potencial turístico da região e a existência de um conjunto diversificado de serviços e empresas interessados em colaborar com a Escola poderão contribuir para a dinâmica de criação de novos cursos».</p> <p>«A expansão do Parque Tecnológico, que abre perspectivas de aprofundamento das relações com o tecido empresarial local e de diversificação da oferta de cursos profissionalizantes».</p>

## Constrangimentos

Os aspectos a assinalar são os seguintes (GRÁFICO 19):

- o maior número de constrangimentos registados remete para a categoria *Rede escolar e acessibilidade*, com referências à sobrelotação de alguns estabelecimentos de educação e ensino e à insuficiência de salas para a educação pré-escolar, o que se repercute na existência de crianças em lista de espera. A inadequação dos espaços físicos para o desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular e da Componente de Apoio à Família é também apontada frequentemente como um constrangimento, tal como acontece com a distância entre os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo e com a inexistência de transportes que permitam o acesso aos equipamentos, aos recursos e às actividades educativas do Agrupamento;
- na categoria *Recursos humanos* foram assinaladas asserções relacionadas com a falta de psicólogos escolares, com o número reduzido de assistentes operacionais e com a mobilidade do corpo docente, situações que se reflectem na prestação do serviço educativo;
- as categorias *Contextos* e *Imagem na comunidade educativa* reuniram um número muito reduzido de asserções.

GRÁFICO 19 – FREQUÊNCIA DE CONSTRANGIMENTOS



Para cada uma das categorias de constrangimentos, apresentam-se, em seguida, exemplos de asserções presentes nos relatórios de escola.

CONSTRANGIMENTOS

Categorias	Asserções	
	N.º	Alguns exemplos
1 – Contextos	28	<p>«A situação económica desfavorável e o crescente aumento do desemprego verificado no meio onde o Agrupamento se insere poderão pôr em causa o bem-estar dos alunos e as suas expectativas face à escola».</p> <p>«A indisponibilidade das empresas em receber os alunos dos cursos artísticos especializados poderá prejudicar os objectivos da Formação em Contexto de Trabalho, que é uma componente obrigatória destes cursos de dupla certificação».</p>
2 - Rede escolar e acessibilidade	322	<p>«A sobrelotação de alguns estabelecimentos de ensino, nomeadamente da Escola-Sede, poderá condicionar a organização e o funcionamento das actividades lectivas e as de enriquecimento curricular».</p> <p>«Insuficiência de salas ao nível da educação pré-escolar, o que tem como consequência a existência de um número elevado de crianças em lista de espera».</p> <p>«Os inadequados espaços físicos para o desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular e da Componente de Apoio à Família, nas EB1 e da Educação Física na Escola-Sede».</p> <p>«A distância considerável dos jardins-de-infância e das escolas do 1.º ciclo e a inexistência de um serviço específico de transportes escolares poderão condicionar o acesso aos equipamentos, recursos e às actividades educativas do Agrupamento e prejudicar a prossecução das suas prioridades educativas».</p>
3 – Recursos humanos	74	<p>«A falta de Serviço de Psicologia e Orientação poderá comprometer o despiste, a monitorização e o acompanhamento sustentado das situações problemáticas que ocorrem, bem como a orientação escolar e vocacional dos alunos».</p> <p>«O número reduzido de assistentes operacionais, consideradas as necessidades do Agrupamento».</p> <p>«A mobilidade do corpo docente condiciona a consolidação e a continuidade de práticas pedagógicas, com reflexos na prestação do serviço educativo».</p>
4 – Imagem na comunidade educativa	4	<p>«As baixas expectativas da comunidade local em relação à escola poderão condicionar o cumprimento dos objectivos do Agrupamento».</p>

### 3.3 Considerações gerais sobre a avaliação de domínios e factores e a análise das asserções

Neste ponto, ensaia-se uma reflexão que parte da relação entre a análise das classificações dos domínios e factores e a análise das asserções distribuídas pelos factores. Têm-se igualmente presentes as asserções conotadas com os pontos fortes e fracos, as oportunidades e os constrangimentos.

Verifica-se que, na generalidade, há uma correspondência significativa entre as classificações dos domínios e a distribuição das asserções.

#### **Domínio *Resultados***

O domínio *Resultados* acentua a relevância das aprendizagens dos alunos e questiona a escola sobre o conhecimento e o modo como garante esses resultados: são considerados não apenas os resultados académicos, mas também a participação cívica dos alunos na vida da escola, o comportamento e disciplina e a valorização e impacto das aprendizagens.

Constata-se que as classificações de *Bom* são predominantes em todos os factores deste domínio. Porém, no *Sucesso académico* regista-se uma proximidade de valores entre as classificações de *Bom* e de *Suficiente*. As equipas de avaliação atribuem um lugar de destaque a este factor, apresentando os relatórios de escola um número elevado de asserções distribuídas equilibradamente por pontos fortes e por pontos fracos. Como aspectos mais positivos foram referidos os bons resultados escolares dos alunos e as medidas adoptadas pelas escolas na prevenção do abandono escolar. Por seu turno, os baixos resultados na avaliação externa e as baixas taxas de transição e conclusão no ensino básico são frequentemente referenciados como fragilidades.

Regista-se ainda que nos factores *Comportamento e disciplina* e *Valorização e impacto das aprendizagens* o número de asserções conotadas com pontos fortes foi bastante superior às associadas com pontos fracos, destacando-se, no primeiro factor, o apreço da comunidade escolar pelas atitudes e comportamentos dos alunos e o bom ambiente educativo favorável ao processo de ensino e aprendizagem e, no segundo, a diversificação da oferta educativa e a valorização das aprendizagens, bem como a elevada satisfação da comunidade relativamente ao serviço prestado.

No factor *Participação e desenvolvimento cívico*, apesar da predominância de classificações de *Bom*, as asserções relacionadas com pontos fracos superaram ligeiramente as que estão associadas aos pontos fortes. A fraca participação dos alunos no quotidiano escolar e a inexistência de procedimentos sistemáticos de auscultação dos alunos foram dos aspectos mais referidos.

#### **Domínio *Prestação do serviço educativo***

O domínio *Prestação do serviço educativo* é o que tem uma relação mais próxima com os resultados educativos, pois questiona a organização pedagógica da escola e permite identificar algumas questões centrais do seu quotidiano. Estas prendem-se essencialmente com a diferenciação do ensino em função das necessidades dos alunos, com o acompanhamento das práticas docentes em sala de aula, com o desenvolvimento de práticas activas e experimentais e com a coordenação do trabalho pedagógico.

Constata-se que, sendo este o domínio com maior incidência de classificações de *Bom*, é também aquele que apresenta uma distribuição de classificações mais heterogénea quando considerados os seus factores.

A *Diferenciação e apoios e a Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem* recolhem avaliações muito positivas, com a correspondente predominância de pontos fortes, quer ao nível da adequação das modalidades de apoio educativo proporcionadas aos alunos com necessidades educativas especiais e com necessidades de aprendizagem, quer na cooperação entre docentes na referenciação e no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.

Por seu turno, no factor *Articulação e sequencialidade*, apesar de predominarem as classificações de *Bom*, as de *Suficiente* têm também um valor significativo. Porém, já no que respeita às asserções verifica-se que os pontos fracos superam claramente os pontos fortes. A este respeito, foram identificadas debilidades ao nível da articulação curricular entre os ciclos de escolaridade e entre as práticas pedagógicas. Quanto aos pontos fortes, destaca-se o trabalho de articulação curricular ao nível das competências transversais a privilegiar ao longo dos ciclos.

Neste domínio, apenas no factor *Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula* foram atribuídas mais classificações de *Suficiente* do que de *Bom*, apesar de se tratar de uma diferença pouco expressiva. Tal como no factor anterior, também neste o valor das asserções conotadas com pontos fracos é bastante elevado. Estas referem-se maioritariamente à inexistência ou incipiência de práticas de acompanhamento, monitorização e observação directa da actividade lectiva em sala de aula.

### **Domínio *Organização e gestão escolar***

O domínio *Organização e gestão escolar* avalia o modo como a escola se organiza e como são geridos e optimizados os seus recursos, como promove a participação dos pais e como assegura a equidade e a justiça aos seus alunos. As classificações do domínio e da totalidade dos factores foram bastante positivas.

Contudo, é de assinalar a predominância de pontos fracos no factor *Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade*, particularmente quanto à pouca coerência entre os documentos estruturantes da escola e à falta de envolvimento da comunidade educativa na sua concepção.

Apesar do sentido muito positivo das classificações do factor *Gestão dos recursos materiais e financeiros*, assinala-se que os pontos fortes e os pontos fracos se equilibram. Assim, às asserções sobre a qualidade dos espaços físicos e o investimento nos recursos tecnológicos, contrapõem-se as relativas à inadequada rentabilização dos recursos ou à escassez de equipamentos de laboratório.

Quanto aos factores *Gestão dos recursos humanos e Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa e Equidade e justiça*, assinala-se a predominância de pontos fortes no que respeita às asserções, sendo a sua expressão mais reduzida no último factor.

### **Domínio *Liderança***

No domínio *Liderança*, procura-se conhecer que visão e que estratégia estão subjacentes à organização e gestão da escola, a motivação e o empenho dos seus actores, a abertura da escola à inovação e o desenvolvimento de parcerias e de projectos.

O bom desempenho das escolas neste domínio é evidenciado pela predominância das classificações de *Bom* em todos os seus factores, sendo ainda de sublinhar o peso das classificações de *Muito Bom* no factor *Parcerias, protocolos e projectos*, que se manifesta em aspectos relacionados com o seu impacto na melhoria das condições de prestação do serviço educativo e na multiplicação das oportunidades de aprendizagem. Também o factor *Motivação e empenho* regista valores elevados das melhores classificações, o que se traduz num número muito significativo de asserções conotadas com pontos fortes, de que são exemplo o espírito de equipa dos responsáveis dos diferentes órgãos e estruturas e o contributo do pessoal docente e não docente para a promoção de um bom clima educativo.

Quanto ao factor *Visão e estratégia*, não deixando de ser relevante a frequência de classificações de *Muito Bom* e *Bom*, a que corresponde um elevado número de asserções conotadas com pontos fortes, verifica-se igualmente a existência de um número muito significativo de pontos fracos. Assim, enquanto os primeiros se referem à oferta educativa e formativa que atende às necessidades dos alunos e da comunidade, previne o abandono escolar e promove a empregabilidade, os segundos manifestam-se na inexistência de metas quantificadas nos documentos estratégicos e na falta de uma visão prospectiva para a escola.

### **Domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola***

O domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* centra-se na forma como a escola garante o controlo e a melhoria dos resultados, através da diversificação dos dispositivos de monitorização e de regulação, com realce para a auto-avaliação.

As classificações de *Suficiente* e de *Bom* neste domínio apresentam-se muito equilibradas com uma ligeira predominância das primeiras, situação que se repete ao nível dos factores. É também o domínio onde se registam algumas classificações de *Insuficiente*.

No factor *Auto-avaliação* foi sinalizado um número significativo de pontos fracos, designadamente a fragilidade do processo, ainda pouco estruturado, participado e com um reduzido impacto, e a falta de abrangência e consistência das práticas de auto-regulação. Os pontos fortes tiveram escassa expressão, sendo de assinalar situações em que a consolidação, a abrangência e a participação nos processos de auto-avaliação têm efeitos na melhoria da prestação do serviço educativo e da organização da escola.

Já no factor *Sustentabilidade do progresso* apenas os pontos fracos têm alguma expressão, incidindo sobre a falta de uma estratégia global de melhoria e sobre a dificuldade em definir um plano estratégico exequível.



## 4. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO NOS RELATÓRIOS DE ESCOLA

Os jardins-de-infância e as escolas básicas do 1.º ciclo integram os agrupamentos de escolas que oferecem a educação pré-escolar, o ensino básico e, em alguns casos, o ensino secundário. Tal facto levou a que as dinâmicas organizacionais e pedagógicas evoluíssem e ganhassem outras dimensões: abertura das escolas e jardins-de-infância ao exterior, integração dos docentes em órgãos de administração e gestão e em estruturas de coordenação e supervisão pedagógica de âmbito mais vasto, projectos educativos e curriculares comuns, aposta na sequencialidade das aprendizagens, partilha de culturas profissionais distintas, de recursos, entre outros aspectos.

Ao dirigir-se aos agrupamentos de escolas e escolas básicas integradas, os relatórios de avaliação externa não deixam de referir-se às diversas unidades educativas plenamente integradas nas dinâmicas de conjunto. Procura-se, assim, neste capítulo, efectuar um percurso inverso e destacar as especificidades detectadas quanto à realidade dos jardins-de-infância e das escolas básicas do 1.º ciclo.

Para este efeito, foi seleccionada uma amostra aleatória de 80 relatórios de avaliação externa (cerca de 30% dos relatórios de agrupamentos de escolas e escolas básicas integradas, num total de 236, todos referentes ao ano lectivo 2009-2010), de forma a assegurar uma distribuição regional equilibrada.

### 4.1 A educação pré-escolar

A informação recolhida nesses 80 relatórios foi organizada de acordo com os cinco domínios que estruturam a avaliação externa.

#### **Domínio Resultados**

De acordo com a maior parte dos relatórios analisados, os jardins-de-infância possuem práticas de registo descritivo das aprendizagens individuais e de grupo das crianças, reportando-se às áreas de conteúdo das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Procedem a registos de observação das crianças e à construção de portefólios e grelhas, contendo as evidências dos progressos e das aprendizagens que servem de base à avaliação. O conhecimento, pelos pais e encarregados de educação dos progressos e aprendizagens das crianças, é transmitido oralmente e por escrito, e apreendido através da observação dos trabalhos produzidos individualmente. Esta transmissão de informação ocorre em ritmo trimestral, bianual ou anual.

Os agrupamentos tendem a utilizar instrumentos comuns de registo, elaborados pelos departamentos da educação pré-escolar e partilhados pelos educadores de infância, na maior parte dos quais são monitorizados os progressos das crianças, com base nos dados constantes nos registos efectuados.

Constata-se que alguns projectos curriculares de grupo são elaborados tendo em conta competências definidas para este nível de educação em documentos orientadores dos respectivos agrupamentos. Alguns relatórios de escola fazem referência à atribuição de menções qualitativas às aprendizagens das crianças, o que não se coaduna com os princípios gerais estabelecidos para a educação pré-escolar.

O envolvimento das crianças nas actividades passa pela sua participação nas rotinas diárias e semanais, na avaliação também diária e semanal das actividades, no desempenho de tarefas e na assunção de responsabilidades relacionadas com o trabalho diário. São também frequentemente envolvidas em actividades orientadas para a interiorização de valores de cidadania, designadamente ao nível da protecção do meio ambiente, da paz, da solidariedade e da tolerância. Os relatórios destacam estratégias de valorização das aprendizagens das crianças, designadamente, a exposição dos trabalhos realizados, a sua divulgação à comunidade através de mostras temáticas, de concursos, da publicação em jornais escolares e em blogs, bem como de actuações musicais e teatrais.

### **Domínio *Prestação do serviço educativo***

Neste domínio, é assinalada a existência e o desenvolvimento de práticas de articulação interdepartamental, cuja consistência é particularmente expressiva entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, sendo ainda referidas, pontualmente, algumas articulações com os departamentos curriculares de Matemática e Ciências Experimentais, de Línguas e de Expressões. É referida com muita frequência a interacção com a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), no âmbito das actividades do Plano Nacional de Leitura para o desenvolvimento da articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo.

A nível intradepartamental há uma tendência crescente para a construção de documentos comuns de planificação do trabalho individual e de avaliação dos progressos das crianças. Também a esse nível, ganham relevo as práticas de planificação conjunta e a supervisão das actividades de animação socioeducativa, que necessitam, no entanto, de melhoria. Neste contexto, destaca-se ainda a integração de educadores de infância em equipas multidisciplinares constituídas para a definição de estratégias de articulação pedagógica. Vai também adquirindo consistência a realização de reuniões de trabalho de todos os docentes da mesma unidade educativa, incluindo o coordenador de escola ou de estabelecimento.

Os relatórios contêm frequentes alusões às dificuldades sentidas pelos agrupamentos na integração, de modo articulado, no Plano de Actividades, das actividades dos jardins-de-infância, subsistindo situações de separação entre as diferentes realidades educativas.

Estes documentos evidenciam ainda o trabalho conjunto e articulado dos educadores em sede de departamento da educação pré-escolar e das suas subestruturas (designadamente, o conselho de docentes da educação pré-escolar em cada jardim-de-infância) com vista à organização das actividades educativas e à análise dos progressos das crianças. Existem práticas, embora pouco generalizadas, de análise dos projectos curriculares de grupo que funcionam como instrumentos reguladores do desenvolvimento do currículo, constatando-se, no entanto, que a organização do currículo na educação pré-escolar carece de reflexão conjunta que abranja todas as áreas de conteúdo previstas nas *Orientações Curriculares*.

Verificam-se práticas efectivas que asseguram a sequencialidade entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, concretizadas na realização de reuniões conjuntas entre os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo, para transmissão de informação sobre as crianças, incluindo os projectos curriculares de grupo, e na participação dos educadores de infância na constituição de turmas do 1.º ano de escolaridade. Apesar da existência de projectos comuns e de actividades conjuntas – facilitados pela partilha de espaços –, bem como de actividades específicas, intencionalmente organizadas, subsistem situações em que a sequencialidade curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo não se encontra devidamente assegurada.

Embora não existam práticas generalizadas de supervisão em sala de actividades, o acompanhamento da prática lectiva é feito ao nível do departamento curricular pelo respectivo coordenador em reuniões periódicas em que se procede à avaliação e reorientação das práticas pedagógicas.

A referenciação das dificuldades e necessidades educativas das crianças assenta no trabalho de diversos intervenientes – famílias, educadores, serviços de saúde, equipas de intervenção precoce, comissões de protecção de crianças e jovens e instituições da sociedade civil – que operam em rede, com vista à definição das medidas de apoio e de encaminhamento adequadas e à construção dos programas educativos individuais. É de destacar, neste contexto, a importância crescente das unidades de ensino estruturado, orientadas para responder a problemáticas específicas das crianças. A avaliação da eficácia das medidas implementadas surge, em termos globais, como um aspecto menos consistente da actividade dos jardins-de-infância, estando, no entanto, adstrita a alguns processos, como por exemplo, o desenvolvimento dos programas educativos individuais.

A dinamização de diversas acções, designadamente de actividades no âmbito do Plano Nacional de Leitura, de actividades artísticas e expressivas, inclusive desenvolvidas na componente de animação socioeducativa, e ainda de iniciativas como a iniciação ao Inglês e actividades experimentais, constituem oportunidades de incentivo e estímulo às aprendizagens de âmbito cultural e científico.

### **Domínio *Organização e gestão escolar***

Os documentos estruturantes da acção educativa dos agrupamentos tendem a definir linhas orientadoras comuns para as diversas unidades educativas, que servem de suporte à articulação e sequencialidade entre os diversos níveis de educação e ensino, pese embora a persistência de planos de actividades distintos para cada unidade educativa. Salienta-se o facto de os documentos de âmbito curricular do agrupamento não integrarem as dinâmicas curriculares dos jardins-de-infância, bem como a persistência de planos de actividades distintos ou de planos organizados ao nível do agrupamento, mas apresentados de forma compartimentada.

Há uma grande diversidade de situações no que respeita à coerência entre os diversos documentos orientadores e os projectos curriculares de grupo, quer entre agrupamentos, quer no seio de cada agrupamento, afectando a construção do currículo. No entanto, os documentos orientadores da generalidade dos agrupamentos contemplam orientações para a construção dos projectos curriculares de grupo.

A formação contínua dos docentes tem-se efectivado no âmbito da operacionalização das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e são referidas acções de formação para o pessoal não docente no âmbito do atendimento às crianças com necessidades educativas especiais.

Subsistem assimetrias significativas nas instalações ao serviço da educação pré-escolar, coexistindo edifícios recentemente construídos e bem equipados – designadamente centros escolares – e edifícios com condições degradadas, com carência de espaços específicos para a realização da componente de apoio à família ou desadequados às exigências do currículo. Os constrangimentos no acesso à frequência dos jardins-de-infância, patentes na existência de listas de espera, reforçam as assimetrias no acesso a este nível de educação.

As questões de segurança e de controlo de entradas e saídas, assinaladas nos relatórios, são alvo de atenção por parte dos responsáveis escolares. Subsistem, no entanto, muitas situações de jardins-de-infância sem planos de segurança internos aprovados ou testados. São ainda referidas fragilidades

como sejam a escassez de equipamentos informáticos nos jardins-de-infância e a inexistência ou dificuldades na ligação à Internet. Os agrupamentos têm implementado mecanismos que permitem o acesso dos jardins-de-infância aos recursos comuns – designadamente no âmbito das ciências experimentais, do acervo bibliográfico e do equipamento informático –, bem como circuitos estáveis de circulação da informação.

Na educação pré-escolar regista-se um elevado grau de participação dos pais e encarregados de educação na vida dos jardins-de-infância, seja em reuniões e participação nos órgãos, seja em iniciativas previstas no Plano de Actividades e nos projectos curriculares de grupo, como por exemplo, as que integram o Plano Nacional de Leitura. As associações de pais e encarregados de educação têm um importante papel na organização das actividades de animação e de apoio à família.

A criação de condições propícias à participação das crianças em actividades conjuntas no âmbito do agrupamento é igualmente realçada nos relatórios. No entanto, assinalam-se, também, constrangimentos na disponibilização de transportes escolares. Regista-se a existência de medidas de integração de crianças pertencentes a minorias étnicas ou crianças estrangeiras.

### **Domínio *Liderança***

Os relatórios salientam o papel do coordenador do departamento curricular da educação pré-escolar, do coordenador de estabelecimento e da Direcção do agrupamento no desenvolvimento de mecanismos de apoio aos docentes, bem como no estabelecimento dos diversos níveis de autonomia, visando a ultrapassagem dos constrangimentos que decorrem da distância geográfica entre as diversas unidades educativas.

As autarquias constituem-se como os parceiros mais referidos na interacção com os agrupamentos e as unidades educativas, designadamente, na manutenção dos edifícios, espaços e equipamentos, na organização de actividades de animação e de apoio à família, na disponibilização de transportes, no apoio a projectos e na cedência de instalações, subsistindo ainda problemas na resposta a algumas solicitações. São também referidas, no âmbito do estabelecimento de parcerias e protocolos e do desenvolvimento de projectos comuns, as equipas de saúde escolar, bem como instituições da rede social e associações desportivas.

### **Domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola***

Os relatórios referem que as equipas de auto-avaliação, quando existem, integram docentes dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino. Contudo, não explicitam, de modo autónomo, o envolvimento dos educadores e dos jardins-de-infância nos processos de auto-regulação e melhoria, havendo algumas referências à aplicação de questionários de satisfação que abrangem todos os níveis de educação e ensino.

## 4.2 O 1.º ciclo do ensino básico

Também no que respeita ao 1.º ciclo do ensino básico, a informação foi organizada considerando os cinco domínios em avaliação.

### **Domínio Resultados**

Os agrupamentos de escolas procedem à análise dos resultados académicos dos seus alunos, numa perspectiva anual e trienal, apurando a tendência evolutiva dos mesmos e, nalgumas situações, comparando-os com as médias nacionais. Esta análise é feita numa perspectiva de ciclo e de ano de escolaridade, em sede de conselhos de ano, de Departamento Curricular do 1.º ciclo e de Conselho Pedagógico. Os agrupamentos analisam os resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa e de Matemática e comparam-nos com o histórico do agrupamento. Procede-se, ainda, à comparação dos resultados das provas de aferição com os resultados internos. De acordo com os relatórios, há casos em que não se evidenciam práticas de análise e comparação de resultados académicos, facto que limita o conhecimento consistente e abrangente dos mesmos. São ainda referidas situações em que, da reflexão sobre os resultados académicos, têm resultado alterações ao nível da organização e gestão pedagógica e uma reformulação de práticas lectivas, havendo referências frequentes à realização de provas internas de aferição nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No que diz respeito à identificação pelas escolas dos factores de insucesso, são mencionados constrangimentos e factores externos, como sejam a sobrelotação das escolas, alunos oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos, entre outros. É mencionado o trabalho sistemático de monitorização do abandono escolar e o desenvolvimento de acções articuladas com instituições públicas e da sociedade civil, com vista à detecção precoce de situações de risco e à prevenção das mesmas, sendo o abandono escolar no 1.º ciclo referido como residual.

Há práticas de envolvimento dos alunos no planeamento das actividades, designadamente, a dinamização de assembleias de turma e de reuniões entre coordenadores de escola e delegados de turma. É menos frequente a auscultação dos alunos através de questionários e inquéritos ou a existência de *caixas de sugestões*. A participação dos alunos na programação e execução de actividades – comemorações, festas, eventos, campanhas de solidariedade e de protecção do meio ambiente – têm repercussões no desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade. Estas actividades decorrem de princípios preconizados nos documentos orientadores dos agrupamentos, como sejam os da entreatajuda, da solidariedade e da tolerância, que norteiam a construção dos projectos curriculares de turma. O desenvolvimento de projectos no âmbito da educação para a saúde e o embelezamento dos espaços são igualmente referidos como actividades realizadas nas escolas com vista ao desenvolvimento cívico dos alunos.

São evidenciados na generalidade dos relatórios o bom ambiente educativo e o comportamento disciplinado dos alunos do 1.º ciclo, com interiorização de normas e regras de convivência. Em contrapartida, são referidas situações de comportamentos incorrectos em algumas das actividades de enriquecimento curricular, situação que tem merecido atenção por parte das direcções, coordenações de escola, professores titulares de turma e dinamizadores destas actividades.

A exposição e divulgação dos trabalhos dos alunos na comunidade, nos jornais escolares e em blogues, as actividades conjuntas de pais e filhos, nomeadamente actividades de leitura e pesquisa, constituem-se como as iniciativas de valorização das aprendizagens mais referidas nos relatórios.

## Domínio *Prestação do serviço educativo*

O incremento da articulação entre os departamentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo tem ganho consistência e relevo e tem permitido a disponibilização de informação relativa ao desenvolvimento dos alunos que iniciam a escolaridade obrigatória.

Ao nível do currículo, têm-se desenvolvido projectos que promovem a articulação curricular vertical entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo. Ao mesmo tempo, os relatórios evidenciam um reforço continuado da articulação intradepartamental, através do trabalho realizado no âmbito do departamento curricular do 1.º ciclo e de diversas estruturas, tais como os conselhos de docentes e os conselhos de ano.

A dinâmica dos agrupamentos tem permitido, igualmente, o estabelecimento de articulações entre as áreas curriculares do 1.º ciclo e as disciplinas equivalentes dos 2.º e 3.º ciclos. No entanto, são também referidas dificuldades na concretização dessas articulações, o que não facilita a sequencialidade das aprendizagens. As dinâmicas do Plano de Acção para a Matemática, do Plano Nacional de Leitura, da Educação para a Saúde e do programa Eco-Escolas têm induzido práticas de articulação horizontal e vertical do currículo. Acrescente-se que, de acordo com os relatórios, a efectivação do Plano Nacional de Leitura e a dinamização das BE/CRE constitui-se como um fulcro da articulação curricular e o principal mobilizador do trabalho cooperativo dos docentes.

A existência de planos de actividades para as escolas do 1.º ciclo sem a devida integração num plano geral do agrupamento dificulta a articulação a nível global. De acordo com os relatórios, e sem prejuízo da supervisão efectuada pelo professor titular de turma, coexistem situações em que as actividades de enriquecimento curricular estão articuladas com os departamentos curriculares e com os grupos de recrutamento respectivos – Inglês, Educação Musical, Expressões e Educação Física –, com outras situações em que isso não acontece. Ao nível da gestão articulada do currículo, pese embora o trabalho de articulação evidenciado, subsistem situações de desconhecimento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e do currículo do 1.º ciclo do ensino básico, por parte de educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo

O planeamento curricular e a articulação de conteúdos programáticos são efectuados no âmbito dos conselhos de ano. O planeamento individual decorre do trabalho desenvolvido nesta estrutura e ainda das orientações do departamento curricular. Nesta sede são partilhadas experiências, recursos pedagógicos e materiais didácticos, procedendo-se ainda à reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos e sobre a construção e desenvolvimento dos projectos curriculares de turma. É também no âmbito do departamento curricular que se procede ao acompanhamento do cumprimento das planificações através de balanços periódicos. Estas rotinas podem considerar-se consolidadas na maioria dos agrupamentos. No âmbito do departamento curricular realiza-se a coordenação de procedimentos e concretizam-se os mecanismos de actuação relativos à avaliação das aprendizagens dos alunos. No entanto, considera-se que não estão suficientemente desenvolvidas práticas de definição de metas e de avaliação do trabalho que é realizado nesta estrutura de coordenação educativa e de supervisão pedagógica.

A sequencialidade das aprendizagens tem sido assegurada pelo trabalho de articulação vertical entre ciclos, traduzido na programação em conjunto, nas abordagens sequenciais de conteúdos e na adopção de procedimentos comuns. Detecta-se uma tendência para a institucionalização de grupos de trabalho, constituídos por docentes de diferentes níveis de educação e ensino, com vista à implementação de estratégias de articulação vertical. A participação dos professores do 4.º ano na



constituição de turmas do 5.º ano e a transmissão de informação sobre os alunos para uma melhor organização das mesmas constituem-se como outros instrumentos promotores dessa articulação. A organização de actividades que envolvem os vários ciclos de ensino – as semanas temáticas, as actividades do Plano Nacional de Leitura e, no âmbito das ciências experimentais, as deslocações às BE/CRE da Escola-Sede, bem como as visitas de estudo – promovem igualmente a sequencialidade das aprendizagens. O trabalho de articulação surge com maior efectividade ao nível da relação entre o 1.º ciclo e a educação pré-escolar.

A existência de reuniões entre docentes do 1.º ciclo e docentes de Português e Matemática do 2.º ciclo é referida como um contributo significativo para a promoção da sequencialidade ao nível dos conteúdos programáticos destas disciplinas. Também ao nível do ensino do Inglês se verifica esta concertação progressivamente consolidada, abrangendo os dinamizadores das actividades de enriquecimento curricular. Ainda neste âmbito, alguns relatórios assinalam práticas de integração dos dinamizadores dessas actividades nos departamentos curriculares correspondentes às respectivas áreas de actividade. Tal prática não pode, porém, considerar-se generalizada.

Não existem práticas de supervisão do trabalho em sala de aula, sendo, no entanto, referidas: a monitorização do cumprimento das planificações, efectuada pelo coordenador de departamento curricular; a apresentação de relatórios trimestrais de consecução dos projectos curriculares de turma; o balanço de actividades feito em departamento e em conselho de ano e a análise dos resultados dos alunos, designadamente nas provas de aferição. A prática de observação de aulas restringe-se, quase exclusivamente, ao processo de avaliação do desempenho e à implementação de novos programas no âmbito da formação contínua (formadores residentes e externos).

Assumem particular relevo, ao nível da coordenação das actividades pedagógicas, os coordenadores de escola, que reúnem periodicamente com todos os docentes, bem como com a Direcção do agrupamento e com as entidades promotoras das actividades de enriquecimento curricular.

No domínio da confiança na avaliação das aprendizagens dos alunos, são definidos, nos departamentos do 1.º ciclo, critérios comuns, de acordo com os critérios gerais fixados pelo Conselho Pedagógico, e matrizes comuns para a elaboração de instrumentos de avaliação. A avaliação diagnóstica, a par da aplicação de testes comuns em todos os anos do 1.º ciclo, é frequentemente identificada nos relatórios como uma prática das escolas, assumindo particular relevo, neste âmbito, o trabalho desenvolvido pelos conselhos de ano. No entanto, os relatórios referem a existência de um défice de monitorização da aplicação dos critérios de avaliação e de calibragem de testes e demais instrumentos de avaliação.

A análise dos resultados internos, realizada em sede de Conselho Pedagógico e de Departamento Curricular, tem conduzido à redefinição ou consolidação dos apoios pedagógicos e das metodologias de trabalho bem como à reformulação dos projectos curriculares de turma.

Os relatórios apontam a importância dos processos de avaliação diagnóstica para a identificação e referenciação dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais. Assumem particular relevo, neste processo, o professor titular de turma e as famílias, os conselhos de docentes, os professores de Educação Especial, os psicólogos e as equipas de intervenção precoce. E, num segundo plano, os parceiros da comunidade educativa, as instituições locais públicas no âmbito da saúde e da justiça, bem como as instituições privadas de solidariedade social. A cooperação entre os professores titulares de turma e os técnicos especializados, bem como o desenvolvimento de um trabalho articulado com as instituições acima referidas, são sistematicamente apontados nos relatórios

como práticas consolidadas das escolas, visíveis, por exemplo, na elaboração dos programas educativos individuais. A criação de unidades estruturadas de ensino, com valências específicas em diversas áreas de deficiência, tem contribuído para a aplicação de metodologias pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de capacidades sociais e funcionais das crianças e jovens nelas integradas. Neste âmbito, assume importância crescente a implementação de medidas de apoio com recurso às tecnologias de informação e comunicação.

Procede-se ao desenvolvimento de práticas de diferenciação e personalização do ensino no 1.º ciclo que se consubstanciam na implementação de estratégias de apoio individualizado, tendo em conta os diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula. Estas práticas desenvolvem-se em áreas como o acompanhamento da integração de alunos oriundos de minorias étnicas, de alunos institucionalizados ou que não têm o Português como Língua Materna, visando a sua integração socioescolar. Os projectos desenvolvidos pelas escolas, designadamente a BE/CRE, respondem a necessidades específicas de aprendizagem, como sejam a leitura e a escrita. As medidas de apoio a alunos com capacidades excepcionais, designadamente os planos de desenvolvimento, são pouco referidas nos relatórios. Persistem, no entanto, algumas situações de défice de personalização e diferenciação do ensino. Existem ainda situações distintas de práticas de avaliação das medidas de apoio implementadas, que se podem considerar pouco estruturadas ou, mesmo, inexistentes.

As actividades de enriquecimento curricular são as mais referidas no âmbito da resposta às dimensões artística e cultural. Também os projectos de desenvolvimento educativo, designadamente a BE/CRE e o programa de Educação para a Saúde concorrem para este objectivo. Ainda neste âmbito são abundantemente referidas as visitas de estudo.

Tem ganho expressão o incentivo a práticas experimentais na aprendizagem das ciências, sendo referidos projectos transversais a todos os ciclos de ensino, designadamente, a realização de semanas e feiras das ciências, de laboratórios abertos, e a deslocação de professores de Ciências Naturais e de Físico-Química às escolas do 1.º ciclo. É salientado o impacto, embora não generalizado, da frequência por parte dos docentes de acções no âmbito do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo. Os agrupamentos tendem a disponibilizar equipamentos e materiais para a realização de experiências nas escolas do 1.º ciclo.

### **Domínio *Organização e gestão escolar***

Os documentos estruturantes da acção educativa do agrupamento tendem a definir linhas orientadoras comuns às diversas escolas que servem de suporte à articulação e sequencialidade entre os diversos níveis de educação e ensino. Salienta-se o facto de os documentos de âmbito curricular do agrupamento não integrarem devidamente as dinâmicas curriculares das escolas do 1.º ciclo, bem como a persistência de planos de actividades distintos ou de planos organizados ao nível do agrupamento mas apresentados de forma compartimentada.

Regista-se uma grande diversidade de situações na coerência entre os diversos documentos orientadores e os projectos curriculares de turma, quer entre agrupamentos, quer no seio de cada agrupamento, afectando o desenvolvimento do currículo no 1.º ciclo. Os documentos orientadores da generalidade dos agrupamentos contemplam orientações comuns para a construção dos projectos curriculares de turma que passam pela existência frequente de temas aglutinadores, que asseguram a ligação entre os projectos e os objectivos definidos nesses documentos. É frequentemente referida a existência de uma matriz de suporte à construção dos projectos curriculares de turma, que contempla



as prioridades educativas, as competências a privilegiar, a operacionalização de estratégias e a respectiva avaliação, de modo a assegurar a sequencialidade das aprendizagens.

No planeamento do ano lectivo, e em particular na distribuição do serviço, assume particular destaque o papel dos coordenadores de escola e do coordenador de departamento curricular na relação de cooperação que estabelecem com o Director.

No âmbito da formação contínua dos professores do 1.º ciclo, destaca-se a importância da formação nas áreas da Matemática, do Ensino do Português e do Ensino Experimental das Ciências, bem como na implementação dos Novos Programas do ensino básico. É referida a existência de formação contínua destinada aos trabalhadores não docentes nos domínios da higiene e segurança alimentar e da Acção Social Escolar, sendo identificadas necessidades de formação no âmbito das BE/CRE e do acompanhamento a alunos com necessidades educativas especiais. Estes trabalhadores vêm o seu trabalho reconhecido pelos alunos, mas o seu envolvimento em projectos de desenvolvimento educativo é diminuto.

No que diz respeito às instalações e equipamentos, existe uma multiplicidade de situações, sendo referidos casos de espaços insuficientes ou desadequados às exigências do desenvolvimento e enriquecimento do currículo. Por outro lado, é referida a importância da requalificação de espaços escolares e da construção de centros escolares com condições adequadas às actividades de ensino e aprendizagem e às exigências de uma escola a tempo inteiro.

A participação dos pais e encarregados de educação assume particular relevo neste ciclo de ensino e expressa-se em diferentes níveis: interacção regular com o professor titular de turma, participação com elevado nível de assiduidade nas reuniões de pais, nos órgãos da escola e nas associações de pais e encarregados de educação. Estas assumem um papel importante nas escolas do 1.º ciclo, sendo, nalguns casos, promotoras de actividades de enriquecimento curricular e simultaneamente angariadoras de recursos financeiros com vista a acções de melhoria a diversos níveis. As associações de pais e encarregados de educação e as juntas de freguesia colaboram no apoio financeiro a alunos carenciados, sobretudo no seu acesso a visitas de estudo. No entanto, é referida como pouco significativa a participação dos pais e encarregados de educação em acções de sensibilização organizadas pelas escola, no âmbito das questões de ordem disciplinar e outras.

As escolas do 1.º ciclo desenvolvem actividades promotoras da igualdade de oportunidades e do acesso de todos os alunos às ofertas do agrupamento e das escolas. No entanto, subsistem situações de défice de acesso a experiências educativas estimulantes por parte de alunos com dificuldades económicas, sendo as mais referidas as visitas de estudo e as idas ao teatro.

### **Domínio Liderança**

A definição de metas e a hierarquização e calendarização de objectivos ainda não se constituem como práticas correntes ou, quando existem, são fundamentalmente dirigidas aos resultados académicos e à monitorização do abandono escolar. Tal facto reflecte a ausência de uma visão estratégica subjacente à organização e à gestão escolar de grande parte das escolas. Os coordenadores de escola desenvolvem a sua actividade em articulação com a Direcção do agrupamento, detendo, na generalidade dos casos e segundo os relatórios, autonomia no desempenho das suas tarefas, o que se traduz em ganhos de eficácia.

As lideranças das estruturas de coordenação e supervisão mostram-se, em geral, empenhadas e motivadas no desempenho das suas funções, notando-se, no entanto, que o seu papel na monitorização da acção pedagógica dos docentes ainda não está suficientemente consolidado.

No campo da inovação, são sobretudo referidos a utilização em sala de aula de computadores e o acesso à Internet, o que tem permitido a construção de blogues e de jornais escolares electrónicos. São ainda mencionados: a utilização de plataformas de ensino, do correio electrónico e de quadros interactivos, meios de que as escolas se têm vindo progressivamente a dotar.

As autarquias locais constituem-se como parceiros privilegiados das escolas, seja como entidades promotoras das actividades de enriquecimento curricular, seja no apoio a projectos diversificados e à disponibilização de transportes para visitas de estudo. As parcerias com instituições locais, no âmbito da saúde, da protecção a crianças e jovens e da segurança, têm permitido um trabalho em rede com repercussões positivas nas escolas.

### ***Domínio Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola***

Os relatórios referem que as equipas de auto-avaliação, quando existem, integram docentes dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino mas não explicitam, de modo autónomo, o envolvimento dos professores do 1.º ciclo nos processos de auto-regulação e melhoria, havendo algumas referências à aplicação de questionários de satisfação que abrangem todos os níveis de educação e ensino.

## 5. A AVALIAÇÃO EXTERNA E A PROMOÇÃO DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

Sendo a promoção da auto-avaliação das escolas um dos objectivos da avaliação externa, a IGE atribui uma especial atenção a esta vertente do ciclo de avaliação e melhoria das escolas. Este capítulo desenvolve aspectos da relação entre a avaliação externa e a auto-avaliação, aproveitando as conclusões da actividade de acompanhamento Auto-Avaliação das Escolas que a IGE realizou na Primavera de 2010. Em certos pontos transcreve-se partes do respectivo relatório.

### 5.1 O lugar central da auto-avaliação das escolas

Complementada pela avaliação externa e pelos espaços de autonomia, a auto-avaliação é um instrumento de desenvolvimento das escolas enquanto instituições com um projecto próprio e mobilizador dos seus recursos e das suas competências.

Um dos objectivos deste Programa de avaliação externa é precisamente o de «*articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da auto-avaliação das escolas*». Neste sentido, a auto-avaliação é um ponto de partida do trabalho de avaliação externa e constitui um domínio específico de apreciação em cada relatório de escola; por outro lado, os sucessivos relatórios anuais do Programa de AEE têm realçado a relação da avaliação externa com a auto-avaliação, designadamente numa perspectiva de efectividade da avaliação e de capacitação institucional das escolas.

Com o instrumento *Tópicos para a apresentação da escola*, que orienta a escola na elaboração de uma síntese da leitura que faz de si própria, pretende-se um ponto de situação da capacidade de auto-regulação da escola. Este guião integra campos de análise, tais como a imagem global da escola e do seu contexto, as prioridades e metas de desenvolvimento, as estratégias para as alcançar, os resultados obtidos, a sua evolução e as reflexões e conclusões no âmbito da auto-avaliação ([Anexo 3](#)).

As apreciações produzidas e as classificações atribuídas no domínio 5 – *Capacidade de auto-regulação e melhoria de escola* – evidenciam a fragilidade e a falta de continuidade nas práticas de auto-avaliação de muitas escolas (cfr. [Capítulo 2](#)). É certo que temos registo de múltiplos projectos, em certos casos dinamizados ou apoiados por instituições do ensino superior ou por empresas, e da crescente aplicação de dispositivos de auto-avaliação em diversas vertentes, de que podem ser exemplos: o acompanhamento da concretização dos contratos de autonomia, a distribuição de serviço docente, as áreas curriculares não disciplinares, as escolas integradas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, as bibliotecas escolares e centros de recursos, etc.; no entanto, há uma percepção generalizada das dificuldades em manter práticas sustentadas de auto-avaliação.

Nas respostas aos questionários de avaliação, os responsáveis das escolas reconhecem o contributo positivo da avaliação externa para a auto-avaliação, ao constituir-se como referencial e pelos instrumentos e metodologia que mobiliza (cfr. [Capítulo 6](#)).

Em paralelo à avaliação externa, a IGE criou um grupo de trabalho que preparou e disponibilizou, na sua página na internet, informação relevante para as escolas, designadamente: ligações electrónicas a sítios e projectos julgados de interesse, informação sobre bases bibliográficas e sobre o *estado da arte* em matéria de auto-avaliação noutros países europeus, instrumentos de trabalho usados pela IGE, legislação pertinente e informação sobre actividades de carácter formativo ou informativo.

Com esta iniciativa, a IGE não pretende induzir qualquer modelo de auto-avaliação mas apenas facilitar aos potenciais interessados o acesso a ferramentas e referenciais diversos e plurais. Também não é atribuição da IGE o apoio directo a cada escola, pois tal não é sequer compatível, quer com as funções de inspecção, quer com o seu posicionamento na Administração Educativa.

## 5.2 A actividade de acompanhamento *Auto-Avaliação das Escolas (2010)*

### Enquadramento

Entendeu-se, porém, que seria importante recolher informação sobre a auto-avaliação nas escolas, desenvolvendo uma actividade que, assumindo uma metodologia de acompanhamento, constituísse de alguma forma uma apreciação sequencial da Avaliação Externa das Escolas. Não se pretendeu efectuar um estudo do impacto da avaliação externa, mas sim uma apreciação geral no que respeita à auto-avaliação e aos seus efeitos imediatos na prestação do serviço educativo, designadamente através da adopção de planos de melhoria.

Assim, entre Abril e Junho de 2010, a IGE desenvolveu uma actividade de acompanhamento em 33 escolas, desenhada em função dos objectivos gerais definidos para as actividades do Programa de *Acompanhamento*, ou seja, conhecer o trabalho realizado em determinado campo de análise e exercer uma acção indutora de melhores práticas. Visou, de forma específica, os seguintes objectivos:

- (i) apreciar os procedimentos de auto-avaliação e melhoria desencadeados pela escola após a avaliação externa;
- (ii) identificar os efeitos das medidas tomadas;
- (iii) sinalizar os aspectos mais e menos conseguidos no que concerne à auto-avaliação;
- (iv) contribuir para a consolidação das práticas de auto-avaliação.

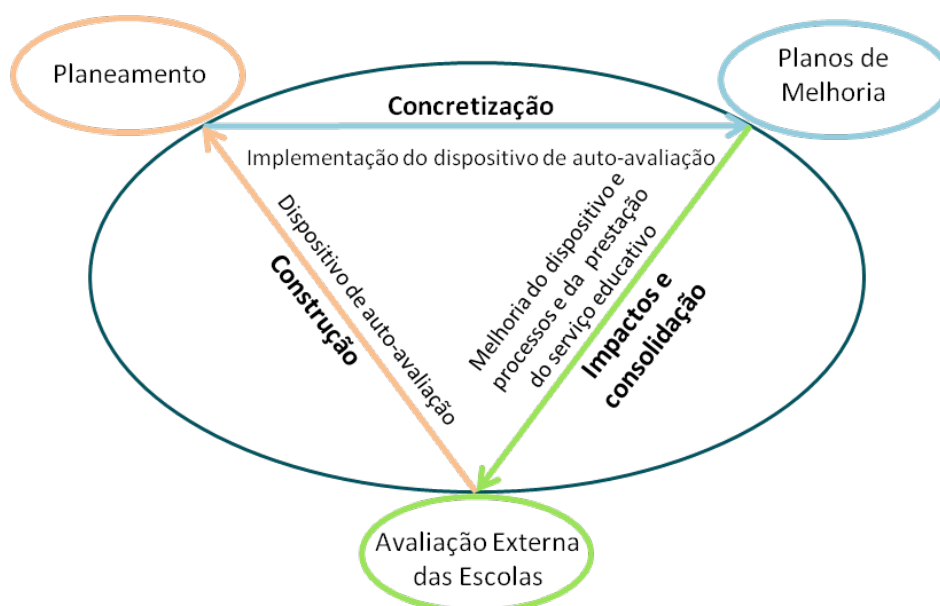
O relatório de avaliação externa de cada escola, em particular o que se refere ao domínio 5, constituiu o ponto de partida desta actividade e a sua primeira fonte de informação. Esta lógica de actividade *sequencial* foi acompanhada por uma componente de avaliação, visto aferir-se a situação actual com situações de referência – a anterior, que foi objecto da avaliação externa, e a expectável, ou seja, a que corresponde aos termos de análise da *Lei n.º 31/2002*, de 20 de Dezembro, e é utilizada pela escola para informar as suas decisões e para a prestação de contas.

A matriz que estruturou esta actividade de acompanhamento contemplou três eixos de desenvolvimento da auto-avaliação (cfr. Figura 1):

- a **construção** do dispositivo de auto-avaliação – recursos alocados, referencial de avaliação e canais de comunicação disponibilizados – é analisada em função da situação encontrada aquando da avaliação externa da escola. Este eixo culmina com o planeamento que antecede o desenvolvimento de processos auto-avaliativos;
- a **concretização** consiste no desenvolvimento de processos auto-avaliativos em diversificadas áreas da vida da escola. Este é o segundo eixo da matriz, conducente à tomada de decisões e à preparação de planos de melhoria;

- os **impactos** nos serviços prestados pela escola e a **consolidação** do próprio dispositivo de auto-avaliação confirmam a intencionalidade e a eficácia dos processos desenvolvidos.

FIGURA 1 – MATRIZ DA ACTIVIDADE AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS



## A avaliação externa e a auto-avaliação das escolas

Para além do tratamento de dados da informação recolhida nessas diversas facetas, esta actividade de acompanhamento indagou explicitamente sobre a relação entre avaliação externa e a auto-avaliação em cada escola, procurando uma base para a reflexão da IGE sobre o seu trabalho de avaliação junto das escolas.

Os inspectores analisaram os efeitos da avaliação externa nas escolas, a nível do desenvolvimento dos dispositivos de auto-avaliação, e também da prestação do serviço educativo. Para o efeito, agregou-se a informação extraída dos relatórios de escola que respondesse às duas questões seguintes, que se repetem nos três eixos:

1. *Em que medida a avaliação externa contribuiu para o desenvolvimento da auto-avaliação da escola?*
2. *Como aproveitou a escola os contributos da avaliação externa?*

Por vezes, na mesma escola, verificaram-se múltiplos efeitos:

- em 15 escolas foi evidente o contributo da avaliação externa para o desenvolvimento dos dispositivos de auto-avaliação;
- em 13 identificaram-se alterações no referencial do dispositivo de auto-avaliação – indicadores, critérios, metodologias – após a avaliação externa;
- já a nível da concretização, foram encontrados 16 registos de alterações a nível da implementação dos processos de auto-avaliação, ao passo que em 8 escolas ficou explícito que não se registaram quaisquer alterações;
- em 17 escolas identificaram-se planos de melhoria decorrentes da avaliação externa. O número mais significativo enquadra-se em procedimentos de consolidação de práticas anteriores;

- sublinha-se, ainda, a importância do relatório da avaliação externa que é apontado, em 11 escolas, como um motor de mudanças introduzidas na auto-avaliação ou na prestação do serviço educativo.

A partir das entrevistas em painel, foram registados contributos que, segundo as escolas, a Administração Educativa e a IGE poderiam dar para a melhoria dos dispositivos de auto-avaliação. Os exemplos que se seguem procuram ser ilustrativos da opinião das escolas:

- *Afectação de recursos necessários para assegurar a sustentabilidade das equipas de auto-avaliação.*
- *Disponibilização de instrumentos de apoio à auto-avaliação na página da IGE.*
- *Sistematização de linhas orientadoras, que poderiam estar na base de um manual de auto-avaliação.*
- *Acompanhamento mais sistemático por parte da Administração Educativa, designadamente pela IGE.*
- *Desenvolvimento de um programa de apoio às escolas no âmbito da auto-avaliação das organizações escolares.*
- *Realização de formação específica, potenciando a auto-avaliação das escolas.*
- *Desenvolvimento pela IGE de um programa de avaliação da qualidade do dispositivo implementado pela escola.*

## Conclusões gerais desta actividade

Os resultados obtidos permitiram tecer algumas considerações de carácter mais genérico sobre a situação encontrada nas 33 escolas abrangidas. Transcrevemos constatações e reflexões, organizadas em quatro áreas:

1. O figurino do dispositivo de avaliação;
2. Os recursos de funcionamento;
3. A gestão da informação;
4. A natureza da informação avaliativa.

### 1. O figurino do dispositivo de auto-avaliação

Constatou-se que:

- As escolas evidenciam a existência de dispositivos de auto-avaliação, sendo, na generalidade, atribuído às equipas de auto-avaliação um papel central no desenvolvimento e na coordenação dos processos auto-avaliativos de cada escola.
- Simultaneamente, reconhece-se a existência de pólos de auto-avaliação em certas áreas das escolas que desenvolvem processos próprios, com maior ou menor autonomia. No entanto, a articulação entre as equipas de auto-avaliação e outros pólos de avaliação não é, de um modo geral, sistemática, dando azo à existência de processos avaliativos paralelos.

- A organização das equipas de auto-avaliação ainda está muito dependente do voluntarismo e da disponibilidade horária dos seus membros, ou seja, a experiência e as habilitações dos elementos da equipa nem sempre constituem critérios de selecção.
- A composição das equipas de auto-avaliação é diversificada – desde as que são compostas exclusivamente por professores até às que alargam a participação a diversos elementos da comunidade escolar, situação que ocorre com frequência nas escolas que têm equipa há mais tempo.
- A participação da Direcção da escola na equipa de auto-avaliação e mesmo em outros pólos de avaliação é uma prática corrente e constitui uma estratégia de articulação entre as equipas e a própria Direcção da escola.

Algumas reflexões:

- A participação da Direcção da escola na equipa de auto-avaliação e em processos avaliativos denota o interesse e o reconhecimento da sua importância pelo principal centro de decisão da escola e contribui para a dinamização e articulação do trabalho de auto-avaliação.
- A Direcção da escola é, porventura, o principal *cliente* – aquele que encomenda – dos procedimentos avaliativos na escola e também o seu primeiro destinatário. Nesse sentido, a participação da Direcção na equipa de auto-avaliação acarreta alguns riscos quanto à sua independência técnica, que deverá ser acautelada, bem como a pertinência dos resultados obtidos.
- A participação activa da comunidade na equipa ou em pólos de auto-avaliação favorece a manifestação plural de opiniões, enriquece o processo e os produtos, contribui para a partilha de responsabilidades na governação da escola e constitui um exemplo de cidadania.
- A falta de articulação com e entre os pólos de auto-avaliação gera desperdícios na informação avaliativa.
- A capacidade de articulação com e entre os pólos de avaliação e a participação da comunidade escolar são sintomáticos da maturidade que o dispositivo de auto-avaliação atingiu.

## 2. Os recursos de funcionamento

Constatou-se que:

- A atribuição de crédito horário da componente não lectiva aos elementos docentes da equipa de auto-avaliação é um recurso que a generalidade das escolas disponibiliza.
- Não existem dificuldades em termos de recursos para a divulgação dos processos auto-avaliativos junto da comunidade escolar. As escolas dispõem de suportes informáticos que facilitam essa comunicação.
- A oferta de formação sobre avaliação organizacional, ou especificamente sobre a auto-avaliação de escolas, parece reduzida e constituiu um constrangimento.



- São poucas as escolas que dispõem de estruturas pensadas para aceder com agilidade às fontes de informação externas, o que dificulta a obtenção de informação de contexto e de referentes ou outros valores para comparação, confinando as escolas aos seus próprios dados.

Algumas reflexões:

- A atribuição de crédito horário ilustra a importância que as escolas dão à auto-avaliação e ao tempo investido pelos docentes envolvidos. Porém, para permitir um efectivo trabalho de equipa, tirando proveito do trabalho conjunto, é ainda necessário organizar semanários-horários compatíveis, o que não acontece com frequência.
- A intensificação da comunicação electrónica agiliza a divulgação dos resultados da auto-avaliação. Contudo, quando se procura substituir os encontros presenciais, a eficácia da divulgação junto dos elementos não docentes da comunidade pode diminuir, o que torna o processo menos participado, limitando-se a componente democrática que o debate público poderia proporcionar.
- As instituições que tradicionalmente organizam formação para os profissionais de educação ainda não estão a dar a resposta necessária na área da (auto)avaliação organizacional. Tratando-se de uma lacuna identificada, também não é visível que as escolas exerçam pressão, do lado da procura, para que a formação se concretize e, na maioria dos casos, não procuram soluções alternativas, como, por exemplo, a organização de círculos de estudo ou o trabalho em rede. Os serviços regionais da Administração Educativa poderão desempenhar um papel mais activo na procura de uma solução para esta carência.
- A utilização de fontes de informação relevante para a auto-avaliação e a pesquisa sistemática requerem canais de comunicação regulares, seja através da constituição de um grupo de trabalho, da fidelização das fontes ou ainda de outras alternativas.

### 3. A gestão da informação

Constatou-se que:

- Ao não cruzar os resultados dos processos auto-avaliativos com informação de contexto, as escolas ignoram factores relevantes que influem nos resultados obtidos, o que limita a real percepção da mais-valia do seu desempenho;
- Do mesmo modo, há falta de referências – dados de outras escolas, valores que sejam referentes nacionais – que as escolas possam utilizar, o que dificulta a concretização de uma das funções da avaliação, que é a de comparar;
- As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica representam o principal meio de disseminação dos resultados dos processos de auto-avaliação, facilitando a sua chegada aos centros de decisão pedagógica e junto dos docentes, que constituem um público-alvo muito relevante;
- Da leitura dos relatórios de escola e das evidências reportadas nesta actividade apercebemos de que a avaliação externa teve um efeito catalisador da auto-avaliação junto das escolas que obtiveram classificações mais fracas no domínio 5 da avaliação externa.



Algumas reflexões:

- A falta de informação de contexto e de referentes para comparação leva a que as escolas se utilizem a si próprias como termo de referência. Tendo em conta os dados que já são processados quer sobre resultados escolares, quer sobre os contextos locais ou regionais, a Administração Educativa poderia fornecer elementos importantes às escolas;
- O papel relevante – quando não único – assumido pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica na disseminação de resultados pode originar um certo afastamento dos elementos da comunidade que não as integram;
- Algumas situações observadas alertam para o risco de acomodação das escolas que obtenham, na avaliação externa, classificações do agrado das respectivas comunidades. Trata-se de um problema de sustentabilidade dos processos de auto-avaliação.

#### 4. A natureza da informação avaliativa

Constatou-se que:

- São diversificadas as áreas referidas como objecto de avaliação por parte das escolas. Com maior regularidade surgem as bibliotecas escolares, os resultados escolares e o *Plano Anual de Actividades* (onde se incluem uma grande diversidade de projectos pedagógicos). Com uma frequência menor, encontramos referências aos diagnósticos de contexto e aos inquéritos de satisfação.

Algumas reflexões:

- Avaliar em simultâneo um número elevado de áreas da actividade de uma escola poderá constituir um objectivo ambicioso, parecendo uma tarefa pouco exequível face aos recursos de que as escolas dispõem. Por esse motivo, a maioria das escolas, mesmo aquelas que já têm dispositivos de auto-avaliação consolidados, opta por seleccionar apenas algumas áreas, criando algumas rotinas e estabilidade nos processos. Todavia, as escolas que cumprem a mesma rotina, ano após ano, terão dificuldade em compreender de que modo as diferentes áreas de actividade interagem e se influenciam, perdendo assim a oportunidade de enriquecer a abrangência e a pertinência do esforço de auto-avaliação.

### 5.3 Para o desenvolvimento e a consolidação da auto-avaliação

O tratamento da informação recolhida nas 33 escolas confirma a diversidade de situações e a pluralidade de caminhos, perspectivas e ritmos e revela que tem ocorrido uma evolução nem sempre sustentada e progressiva, com avanços e recuos, mas de tendência predominantemente positiva (por exemplo: 32 das 33 escolas têm uma equipa de auto-avaliação, o que não se verificava há dez ou mesmo há cinco anos), como o testemunham documentos diversos, designadamente os relatórios da actividade de aferição realizada pela IGE: *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas (2004-2006)*.

Esta evolução complexa poderá ser entendida à luz da experiência de outros países europeus que revela que estes processos são de generalização lenta, bem como pela história recente das escolas, na resposta a impulsos e à procura exterior, que produziram mudanças significativas, designadamente ao nível do modelo de administração e de gestão, bem como da recomposição da rede escolar.

Importa prosseguir o investimento na auto-avaliação através do incentivo, do acompanhamento e da avaliação externa, para o que entendemos que se mantêm pertinentes as propostas constantes do relatório que o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas apresentou em 2006 (cfr. [pág. A-503 a A-508](#)). De forma especial, sublinhamos o papel relevante que o Conselho de Escolas e os Centros de Formação de Associação de Escolas poderiam desempenhar nesta matéria.

Impõe-se que, de uma forma articulada e proporcional, e no respeito pelo equilíbrio entre a autonomia da escola e a regulação externa, a Administração Educativa possa:

- disponibilizar informação sobre as escolas que permita a cada escola aferir a sua situação e o seu percurso;
- disponibilizar informação sobre auto-avaliação de escolas e incentivar a formação em métodos e práticas de auto-avaliação;
- incentivar a partilha de práticas e os projectos entre as escolas;
- fomentar a complementaridade dos dispositivos de avaliação externa, de acompanhamento e de contratualização.

Também no que respeita à auto-avaliação, interessa evitar o risco da burocratização e do trabalho sem sentido e sem consequência. Importa que os projectos e as práticas tenham sentido, cuidem do envolvimento cada vez mais alargado da comunidade escolar, utilizem instrumentos simples e eficientes, recorram a contributos externos, promovam a comunicação, registem e até celebrem o caminho percorrido.

## 6. AVALIAÇÃO DO PROCESSO PELAS ESCOLAS E PELOS AVALIADORES

A avaliação do Programa de Avaliação Externa das Escolas tem merecido, desde o seu início, a maior atenção. A auscultação das escolas e dos avaliadores, através da resposta a inquéritos por questionário (Anexo 4), no final de cada ano de avaliação, provou ser um instrumento de grande utilidade para o aperfeiçoamento do Programa. O presente capítulo analisa os dados recolhidos através dos questionários aplicados às 300 escolas avaliadas e aos 173 avaliadores envolvidos (Anexo 5). Foram obtidas respostas de 232 escolas (77,3%) e de 148 avaliadores (85,5%) – 91 inspectores em 100 envolvidos (91%) e 57 avaliadores externos à IGE em 73 (78%). Os questionários são constituídos maioritariamente por itens de resposta fechada. Foram introduzidos também alguns itens de resposta aberta, permitindo ainda que as escolas sugerissem outros tópicos para a sua apresentação e factores considerados relevantes a incluir nos domínios. Às escolas e aos avaliadores foi pedido ainda que identificassem os aspectos negativos decorrentes da implementação do Programa e, ao mesmo tempo, que apresentassem propostas de melhoria. Por último, os questionários permitiam que as escolas e os avaliadores fizessem outros comentários relacionados com este Programa.

Para a classificação das respostas às questões fechadas foi utilizada uma escala de A a D, em que A corresponde a *Concordo Totalmente* e D a *Discordo Totalmente*. Os itens não respondidos são assinalados com NR (*Não Responde*). As páginas seguintes apresentam uma análise detalhada das respostas dadas pelas escolas e pelos avaliadores.

### 6.1 Opinião das escolas avaliadas

No ano lectivo de 2009-2010 foram avaliadas 300 escolas e, destas, 232 responderam a um questionário com os seguintes campos:

- Instrumentos adoptados para a avaliação das escolas;
- Preparação da escola para a avaliação;
- Visita da equipa de avaliação;
- Relatório da equipa de avaliação externa;
- Contributos do processo de avaliação externa para a auto-avaliação da escola;
- Identificação de aspectos negativos e propostas de melhoria para a Avaliação Externa das Escolas;
- Outros comentários.

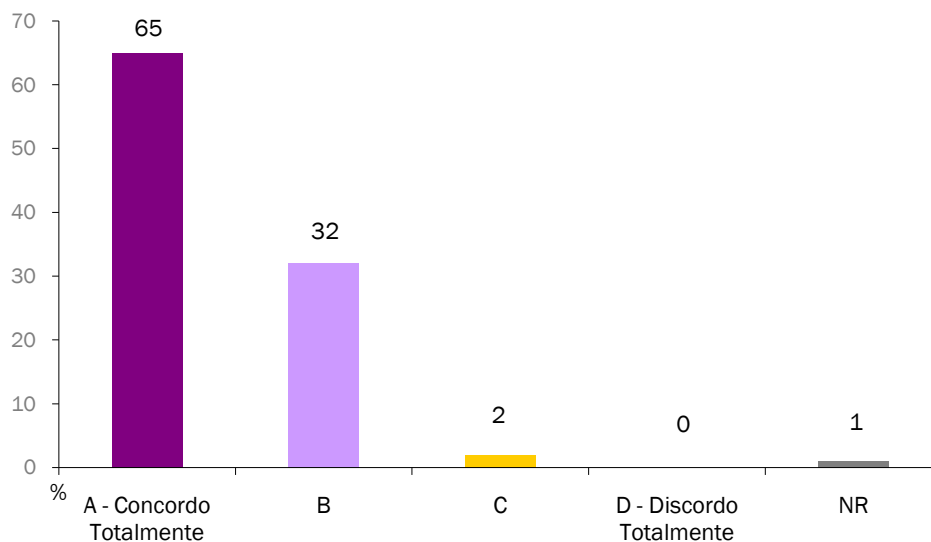
#### Instrumentos adoptados para a avaliação de escolas

Os instrumentos adoptados merecem a aprovação da generalidade das escolas, sendo significativo o número de respostas que concordam totalmente com os *Tópicos para a apresentação da escola* e com o *Quadro de referência*. As respostas discordantes têm pouca expressão (entre 2% e 3%), sendo nulas as de discordância total.

## Tópicos para a apresentação da escola

Os dados apresentados no GRÁFICO 20 mostram que o documento *Tópicos para a apresentação da escola* merece a concordância total ou parcial da maioria das escolas (97%), sendo de destacar que cerca de dois terços manifestam total concordância. Podemos concluir que este instrumento é reconhecido como um elemento pertinente na ligação entre a auto-avaliação e a avaliação externa.

GRÁFICO 20 – PERTINÊNCIA DOS TÓPICOS PARA APRESENTAÇÃO DA ESCOLA (QUESTÃO 1.1)

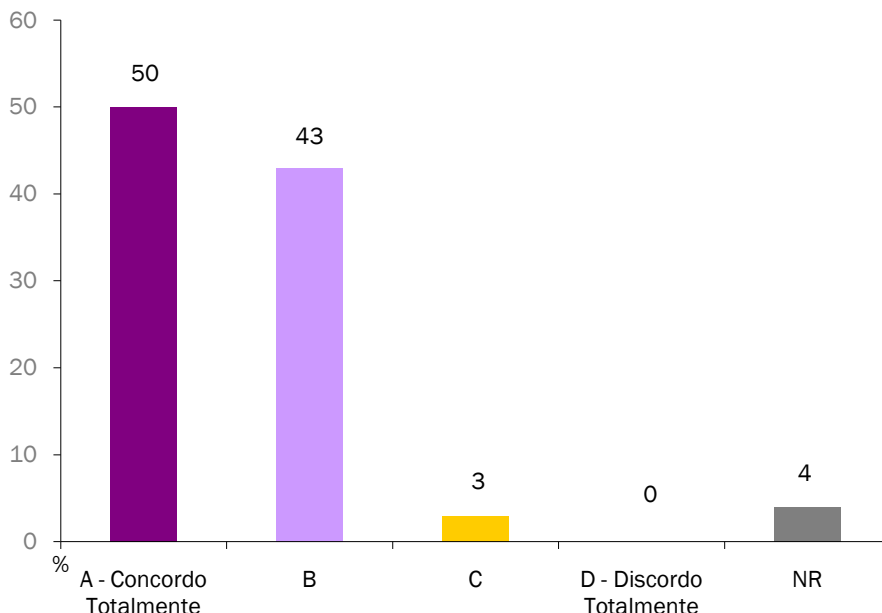


No questionário solicitava-se às escolas que sugerissem outros tópicos, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento deste instrumento. O resultado foi a apresentação de um vasto leque de propostas de tópicos, designadamente: *Componente territorial da educação; Projectos relevantes de alunos e docentes; Canais de comunicação interna e externa da escola; Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos; Empreendedorismo social e acção estratégica da escola; Dinâmica dos projectos que movimentam a vida da escola; Factores que influenciam a escolha da oferta formativa da escola.*

## Quadro de referência

Como se pode constatar pela representação gráfica dos valores (GRÁFICO 21) das respostas sobre a *Pertinência do Quadro de Referência*, 93% das escolas concordam com este item. Apenas sete escolas manifestam alguma discordância e nenhuma manifestou total desacordo.

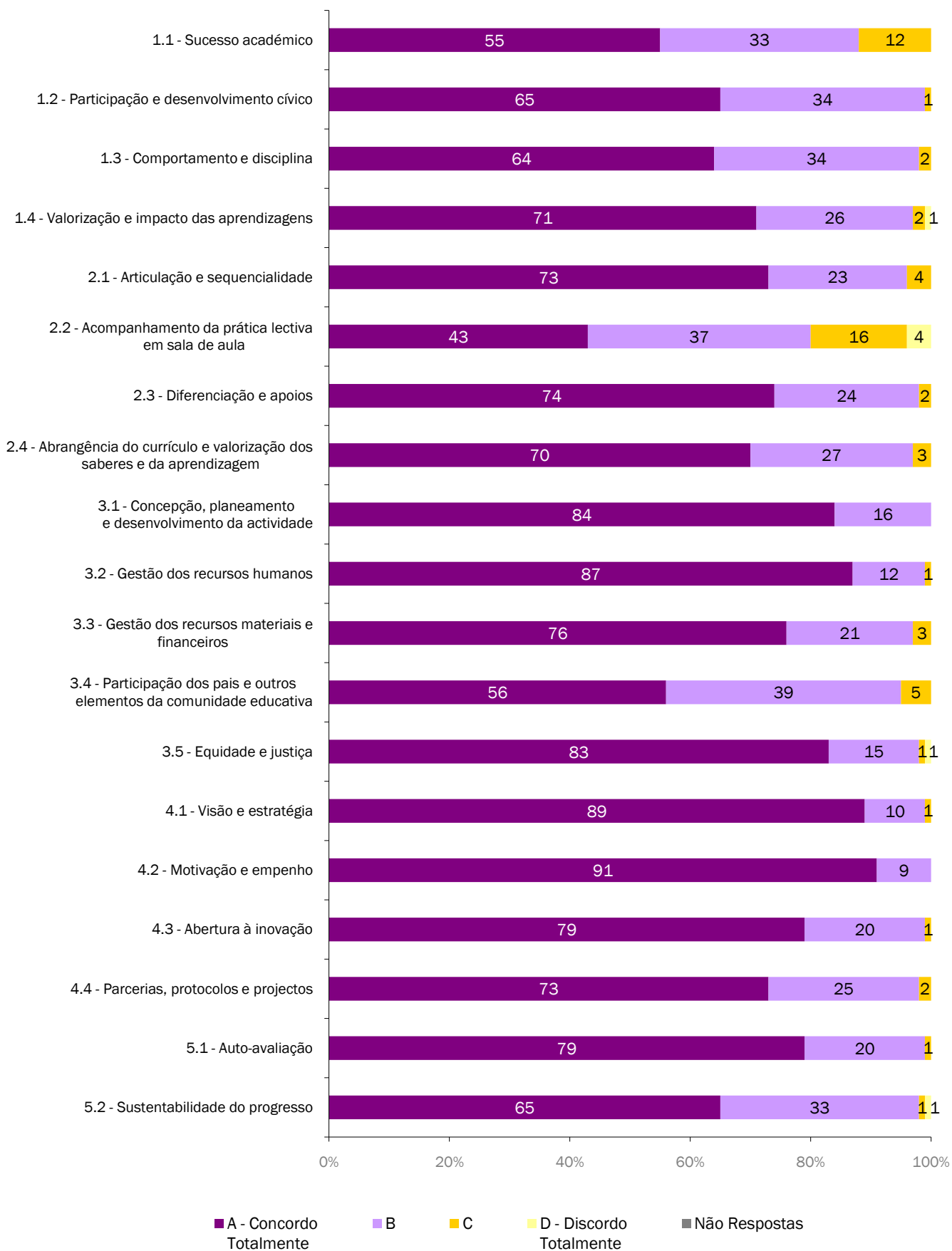
GRÁFICO 21 – PERTINÊNCIA DO QUADRO DE REFERÊNCIA (QUESTÃO 1.3)



## Factores incluídos em cada domínio

Verifica-se uma elevada concordância com os factores que suportam os domínios da avaliação externa (GRÁFICO 22). Parece-nos relevante assinalar que todas as escolas concordam com os factores *Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade* e *Motivação e empenho* e que uma grande parte expressa uma elevada concordância com os factores *Visão e estratégia*, *Gestão de recursos humanos* e *Equidade e justiça*. A maior discordância recai sobre os factores *Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula* e *Sucesso académico*.

GRÁFICO 22 – RELEVÂNCIA PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA DOS FACTORES INCLUÍDOS EM CADA DOMÍNIO (QUESTÃO 1.4)



Conhecida a representação que as escolas têm sobre a relevância para a avaliação externa dos factores incluídos em cada domínio, importa referir que nas respostas abertas foram sugeridos outros factores que poderiam fazer parte dos domínios. Assim, para o domínio *Resultados*, são propostos, entre outros, os factores *Contexto sociocultural e económico do meio envolvente*, *Qualidade das aprendizagens*, *Percentagem de alunos com sucesso em todas as disciplinas* e *Competências desenvolvidas*. Para o domínio *Prestação do serviço educativo*, é sugerida a inclusão dos factores *Desenvolvimento de práticas educativas inovadoras*, *Contributos para as aprendizagens do desempenho das bibliotecas escolares, dos projectos e clubes* e *Componentes locais do currículo*. No que concerne ao domínio *Organização e gestão escolar*, destaca-se a referência aos *Factores externos que condicionam a organização e gestão escolar* e as *Opções de oferta de escola e respectivo impacto na missão da escola*. No domínio *Liderança*, são sugeridos os factores: *Visibilidade das lideranças intermédias*, *Gestão de conflitos*, *Plano de intervenção do director* e o *Relacionamento com os parceiros internos e externos*. Para o domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*, são propostos os factores *Disponibilidade de recursos para a auto-avaliação* e *Dinamismo no processo de melhoria da escola*.

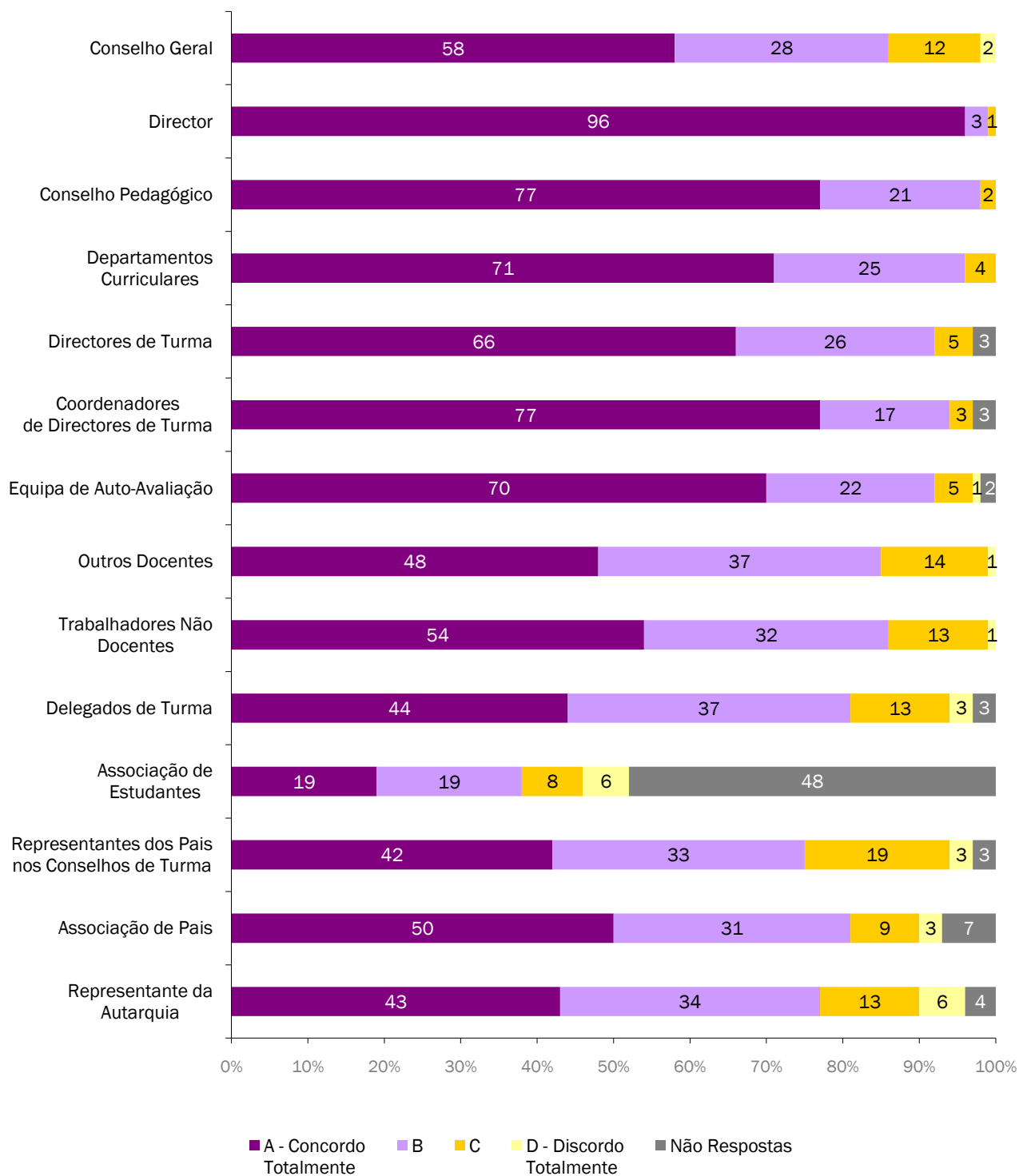
## Preparação da escola para a avaliação

### Envolvimento das estruturas e da comunidade educativa

As escolas avaliam favoravelmente o envolvimento das diferentes estruturas (GRÁFICO 23), facto que é revelador do empenho depositado na preparação e desenvolvimento da avaliação externa. Assim, o envolvimento do *Director*, do *Conselho Pedagógico*, dos *Departamentos Curriculares*, dos *Directores de Turma*, dos *Coordenadores de Directores de Turma* e da *Equipa de Auto-Avaliação* recolhe mais de 90% de apreciações positivas. Por sua vez, o *Conselho Geral*, os *Outros Docentes*, os *Trabalhadores Não Docentes*, os *Delegados de Turma*, os *Representantes dos Pais nos Conselhos de Turma*, a *Associação de Pais* e o *Representante da Autarquia* obtiveram resultados entre 75% e 86%.

No que respeita à *Associação de Estudantes* destaca-se que 48% das escolas não responderam a este item, o que pode estar associado à inexistência ou inactividade desta estrutura. Houve 14% de respostas discordantes.

GRÁFICO 23 – ENVOLVIMENTO DAS ESTRUTURAS E DA COMUNIDADE EDUCATIVA NA PREPARAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA (QUESTÃO 2.1)

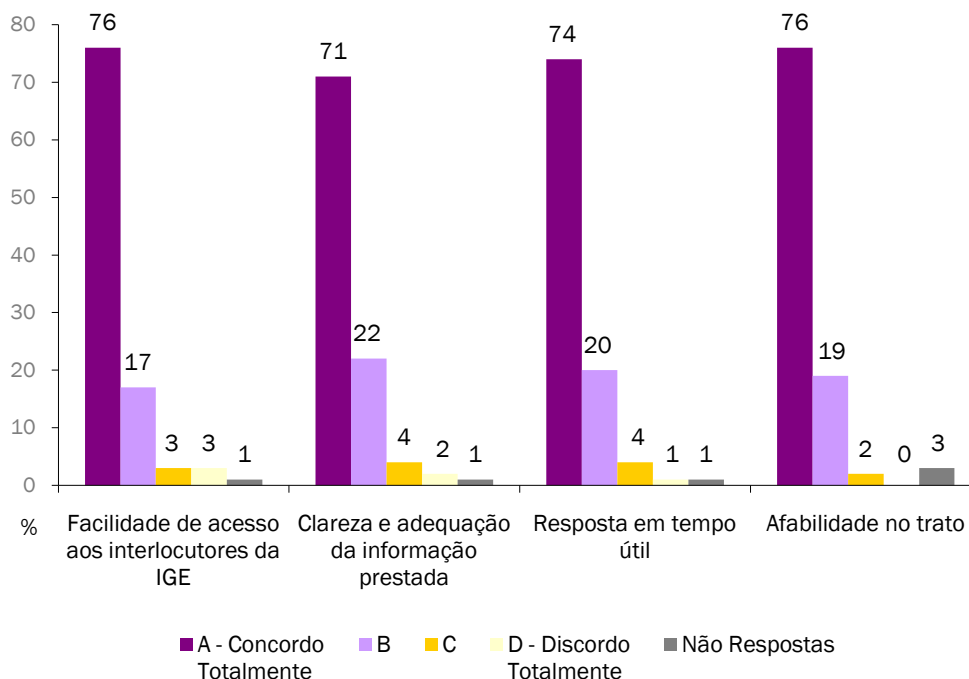




## Contactos estabelecidos com a IGE

As questões colocadas quanto à caracterização dos contactos estabelecidos com a IGE visam identificar os níveis de concordância e discordância relativamente aos seguintes indicadores: *Facilidade de acesso aos interlocutores da IGE*; *Clareza e adequação da informação prestada*; *Resposta em tempo útil*; *Afabilidade no trato*. A observação do GRÁFICO 24 permite verificar que 93% das escolas reconhecem a facilidade de acesso aos interlocutores da IGE, destacando-se a *Afabilidade no trato* com 95% de concordância. A *Resposta em tempo útil* (94%) e a *Clareza e adequação da informação prestada* (93%) são também aspectos que recolhem elevados níveis de concordância.

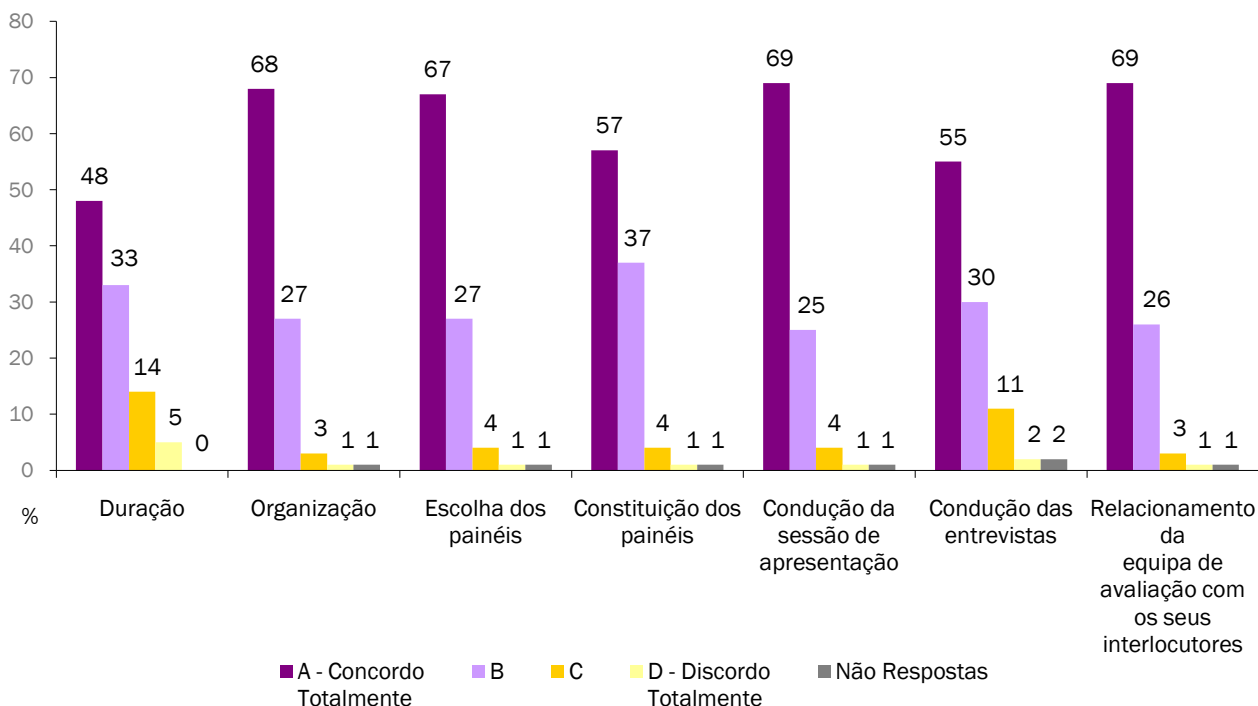
GRÁFICO 24 – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTACTOS ESTABELECIDOS COM A IGE (QUESTÃO 2.2)



## Visita da equipa de avaliação

A maioria das escolas faz uma apreciação favorável dos itens que suportam os aspectos da visita da equipa de avaliação, verificando-se que a concordância é superior a 90% nos itens *Organização*, *Escolha dos painéis*, *Constituição dos painéis*, *Condução da sessão de apresentação* e *Relacionamento da equipa de avaliação com os interlocutores* (GRÁFICO 25). O valor de respostas discordantes tem mais expressão nos itens *Duração da visita* (19%) e *Condução das entrevistas* (13%).

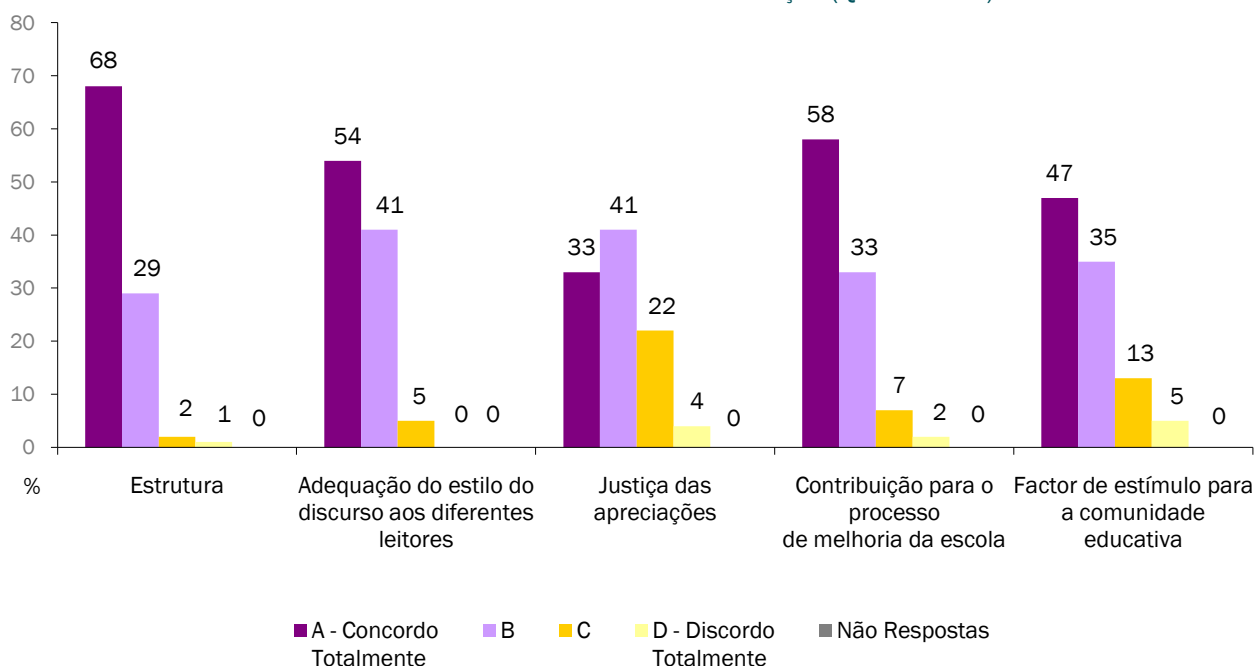
GRÁFICO 25 – ASPECTOS DA VISITA DA EQUIPA DE AVALIAÇÃO (QUESTÃO 3.1)



## Relatório da equipa de avaliação externa

A generalidade das escolas concorda com os aspectos relacionados com o relatório da equipa de avaliação externa (GRÁFICO 26). A *Estrutura do relatório* é o item que apresenta a maior taxa de aprovação (97%), seguido de perto pelos itens *Adequação do estilo do discurso aos diferentes leitores* (95%) e *Contribuição para o processo de melhoria da escola* (91%). Importa ainda destacar que para 82% das escolas o relatório é visto como um factor de estímulo para a comunidade educativa. Por último, o item referente à *Justiça das apreciações* recolhe a maior taxa de discordância (26%), com 4% das escolas a manifestarem discordância total. É de sublinhar ainda que o nível de concordância é superior ao de discordância total.

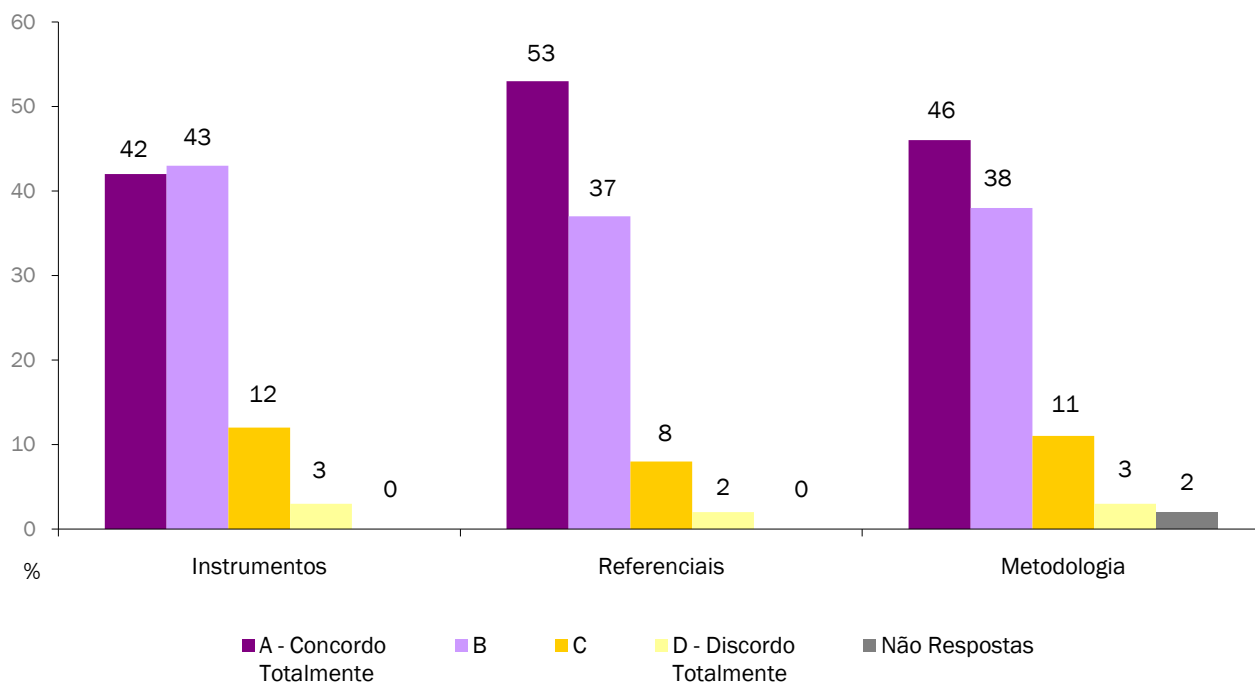
GRÁFICO 26 – ASPECTOS DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO (QUESTÃO 4.1)



## Contributos do processo de avaliação externa para a auto-avaliação da escola

Para a grande maioria das escolas o processo de avaliação externa potencia o desenvolvimento da sua auto-avaliação (GRÁFICO 27). Assim, do conjunto das escolas que responderam ao questionário, 90% considera que os *Referenciais* utilizados pela avaliação externa ajudam ao desenvolvimento do processo de auto-avaliação, logo seguidos dos *Instrumentos* (85%) e da *Metodologia* (84%).

GRÁFICO 27 – CONTRIBUTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA PARA A AUTO-AVALIAÇÃO DA ESCOLA (QUESTÃO 5.1)



## Identificação de aspectos negativos e propostas de melhoria para a Avaliação Externa das Escolas

A inclusão, no questionário, de um espaço para a identificação de aspectos negativos e propostas de melhoria resultou da necessidade de recolher as opiniões das escolas, visando promover a reflexão e o aperfeiçoamento do Programa.

Um número significativo de escolas aponta a injustiça dos juízos avaliativos produzidos pela equipa de avaliação externa como um dos aspectos mais negativos. A discrepância entre apreciações e menções atribuídas, a demasiada ênfase dada aos resultados das avaliações externas, a não consideração, na avaliação, de um factor de ponderação que contemple os contextos social, económico e cultural do território educativo, a não correspondência das menções atribuídas com o texto produzido pelo relatório de avaliação externa, o enfoque quase exclusivo nos aspectos menos bons são, entre outras, algumas das razões apresentadas para justificar o descontentamento face à avaliação.

A duração da visita continua a merecer reparo por parte de bastantes respondentes. O reduzido tempo de duração da visita da equipa de avaliação, a insuficiente duração dos painéis/entrevistas e a visita a um número reduzido de jardins-de-infância e de escolas do 1.º ciclo são aspectos que, na opinião dessas escolas, resultam numa avaliação menos profunda da realidade do seu trabalho.

Tem alguma expressão o número de asserções negativas associadas ao relatório produzido pela equipa de avaliação externa: morosidade na devolução do relatório à escola; as conclusões da avaliação não são apresentadas à escola antes de ser divulgado o relatório final; ausência de apresentação pública do relatório e falta de discussão do mesmo em assembleia marcada para o efeito; relatório extenso, com informação redundante. Como propostas para a melhoria, as escolas sugerem que as avaliações deveriam ter um carácter formativo, sendo que a equipa avaliadora deveria analisar com todos os intervenientes os resultados constantes do relatório de avaliação externa; o relatório deveria ser objecto de apresentação e discussão pública na comunidade educativa e ainda que seria de acrescentar um capítulo com propostas de linhas de desenvolvimento para a melhoria do serviço educativo.

Algumas críticas são dirigidas também, embora em menor escala, ao modo como são organizados e conduzidos os painéis de entrevistas. O número elevado de questões face à insuficiente duração dos painéis é um aspecto apontado que limita a recolha de informação fidedigna/fundamentada. Como forma de melhorar o processo de funcionamento dos painéis, há sugestões no sentido de dar mais tempo para os painéis de maior dimensão, bem como para as entrevistas. Propõem ainda algumas escolas que, para além da entrevista inicial, a Direcção deveria ser ouvida novamente no final da actividade para clarificação de algumas dúvidas que possam ter surgido durante a avaliação.

Alguns aspectos relacionados com a visita da equipa merecem algumas referências negativas, designadamente: a postura da equipa de avaliação externa; a pouca abertura da equipa avaliadora; alguma dificuldade de aproximação/criação de um ambiente favorável a um diálogo profícuo; demasiada acentuação dos aspectos negativos; expressão, por parte da equipa de avaliação, de uma certa padronização de conceitos (de *Projecto Educativo* e de *Plano Anual de Actividades*), redutora relativamente a uma melhor compreensão dos factos e das interacções; emissão de comentários depreciativos. Para o êxito da visita da equipa avaliadora, são sugeridas a inclusão, nos dias da visita, da participação em reuniões de Conselho Pedagógico e/ou Departamentos Curriculares e a necessidade de um maior conhecimento da realidade da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, integrando na equipa de avaliação elementos destes níveis e ciclos de educação e ensino.

## Outros comentários

O questionário aplicado continha um item que permitia às escolas tecer outros comentários relativos ao processo de avaliação externa. A maioria dos respondentes utilizou este campo para registar alguns aspectos (positivos, negativos e sugestões de melhoria). Para facilitar a leitura, a informação recolhida foi organizada em três categorias:

- *Comentários favoráveis;*
- *Comentários desfavoráveis;*
- *Comentários com sugestões.*

Apresentam-se, em seguida, alguns exemplos das três categorias de comentários.

## Comentários favoráveis (exemplos)

«A equipa de avaliação que se deslocou a este Agrupamento apresentou sempre uma postura de integridade institucional, desbloqueando barreiras, mantendo com todos os painéis uma postura afável e nada constrangedora.»

«A avaliação externa motivou o Agrupamento para a melhoria dos aspectos considerados mais frágeis, possibilitando uma reflexão conjunta nos diferentes departamentos e estruturas orgânicas, quer no Conselho Pedagógico, quer no Conselho Geral.»

«A presença de elementos externos à escola foi uma mais-valia contribuindo para a melhoria futura das práticas de gestão e funcionamento do Agrupamento.»

«Na globalidade a metodologia utilizada pela IGE é abrangente, clara e eficaz. Deixa uma boa base de trabalho para a melhoria nos diversos domínios.»

«A Avaliação Externa foi muito importante para o nosso Agrupamento pois permitiu através de um olhar exterior à escola identificar áreas de melhoria.»

«A avaliação externa tem o mérito de estimular a “olhar de outro modo” alguns factores, com outra consciência crítica e a desenvolver atitudes assertivas. A avaliação externa tem ainda a potencialidade de descortinar erros e vícios de forma.»

«A vertente formativa presente na avaliação externa teve um impacto muito positivo na dinâmica do agrupamento.»

«A avaliação externa contribuiu para uma reflexão mais cuidada e motivou-nos para trabalhar para a excelência.»

«Visita realizada com elevado profissionalismo e cortesia, tendo contribuído para a melhoria das práticas de auto-avaliação e implementação de medidas que visam a melhoria contínua do Agrupamento.»

«Recebida como extemporânea, dada a recente situação de profunda alteração na estrutura/funcionamento do Agrupamento, revelou-se, posteriormente, um importante contributo para a consolidação do percurso que estamos a efectuar.»

«Este modelo de avaliação externa obriga necessariamente a Escola/Agrupamento a proceder a grande reflexão sobre as suas práticas.»

## Comentários desfavoráveis (exemplos)

«Verificou-se ter havido pouca relevância dada ao trabalho e empenho dos docentes no relatório elaborado pela IGE.»

«A equipa de auto-avaliação confrontou-se com ausência de "feedback", relativamente a alguns pontos dos domínios da avaliação, sugerindo-se uma equipa de apoio na IGE que permitisse superar essa lacuna.»

«O conteúdo do Relatório, elaborado pela Equipa de Avaliação, nos diferentes domínios, por vezes, parece não corresponder à classificação atribuída, de acordo com a Escala de Avaliação.»

«Os comentários efectuados na prossecução das visitas efectuadas pela equipa de avaliação, bem como as apreciações positivas tecidas no final dos trabalhos não se coadunam com as classificações atribuídas.»

«A segurança dos alunos, sendo um ponto forte do Agrupamento, foi ignorada.»

«A gestão do tempo atribuído a cada um dos intervenientes nos painéis não foi equilibrada.»

«Salientamos a curta duração da visita que leva a um acumular de entrevistas e a falta de tempo para visitar mais escolas do Agrupamento.»

«A Avaliação Externa decorreu num momento de grande mudança interna na gestão do Agrupamento.»

«Foi-nos transmitida preocupação pela Associação de Pais por entenderem que o relatório final não reflectia a visão que os seus representantes exprimiram nos painéis em que estiveram representados.»

«No nosso caso, continuamos a achar que a intervenção não foi oportuna, uma vez que se seguiu a uma alteração não só da Direcção mas do próprio agrupamento.»

## Comentários com sugestões (exemplos)

«Entendemos que numa mesma área geográfica (concelho) as diferentes unidades orgânicas (Agrupamentos) devem ser avaliadas pela mesma equipa de avaliação externa, para que haja equidade no processo de avaliação das mesmas e no seu resultado.»

«Era importante receber o feedback do contraditório.»

«O processo de avaliação externa basicamente assente em painéis é bastante limitativo, deveria englobar outras formas de recolha de dados. O contraditório deveria ser apreciado por uma equipa diferente da equipa responsável pela avaliação.»

«A Avaliação Externa das Escolas deveria ter uma vertente orientadora e pedagógica, permitindo um acompanhamento próximo dos agrupamentos, no sentido de ultrapassar as dificuldades sentidas.»

«Dada a especificidade da escola, ensino profissional, tivemos alguma dificuldade em organizar os painéis de acordo com as orientações. Contudo, após algumas alterações, os mesmos foram constituídos de acordo com a situação concreta da escola.»

«A Avaliação Externa deveria ocorrer em períodos regulares, com extensão máxima de quatro anos.»

«O relatório deve apresentar uma proposta de plano de melhoria.»

«As orientações que são enviadas para a construção do documento de apresentação deverão ser mais claras e articuladas.»

## 6.2 Opinião dos avaliadores

Os questionários aplicados aos avaliadores permitiram a obtenção de respostas relativamente aos seguintes campos:

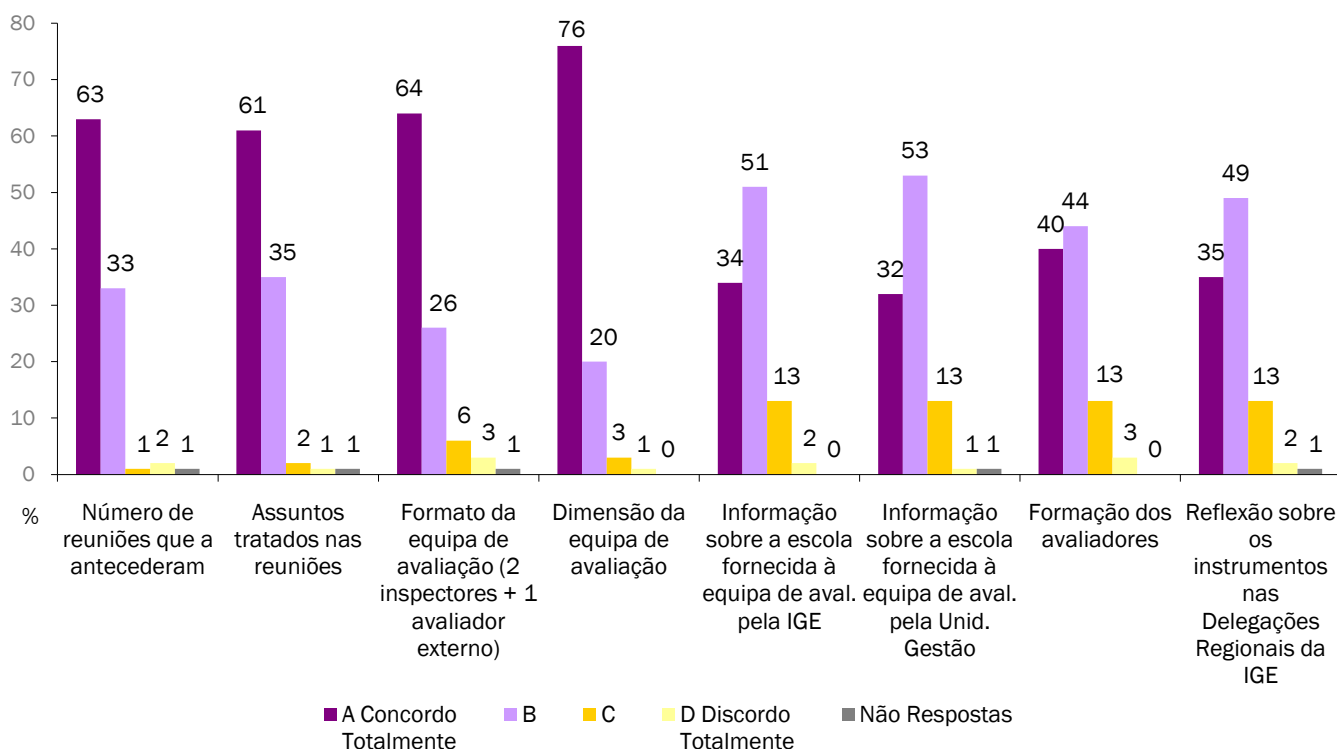
- Preparação da avaliação externa;
- Visita às escolas;
- Escala de avaliação;
- Identificação de aspectos negativos e propostas de melhoria para a Avaliação Externa das Escolas.

### Preparação da avaliação externa

A observação do conjunto dos aspectos relacionados com a preparação da avaliação externa (GRÁFICO 28) permite verificar que os itens *Dimensão* e *Formato da equipa*, bem como o *Número de reuniões* e os *Assuntos tratados* nas mesmas recolhem mais de 90% de respostas favoráveis, sendo de realçar que 76% dos respondentes concorda totalmente com o modo como a equipa está dimensionada e 64% com o formato desta.

Nos restantes aspectos, embora predominando a concordância, apresentam valores mais baixos as respostas de concordância total: *Informação fornecida à equipa de avaliação pela IGE* (85%); *Informação sobre a escola fornecida à equipa de avaliação pela unidade de gestão* (85%); *Formação dos avaliadores* (84%); *Reflexão sobre os instrumentos nas Delegações Regionais da IGE* (84%). Relativamente aos níveis de discordância, é de salientar que 16% dos respondentes manifesta a necessidade de haver mais e melhor formação dos avaliadores. Nas respostas abertas ressalta, entre outras, a opinião dos avaliadores de que esta formação poderia ser assumida por professores formadores com competência comprovada na área de avaliação das organizações escolares.

GRÁFICO 28 – ADEQUAÇÃO DOS ASPECTOS DA PREPARAÇÃO DA VISITA (QUESTÃO 2.1)



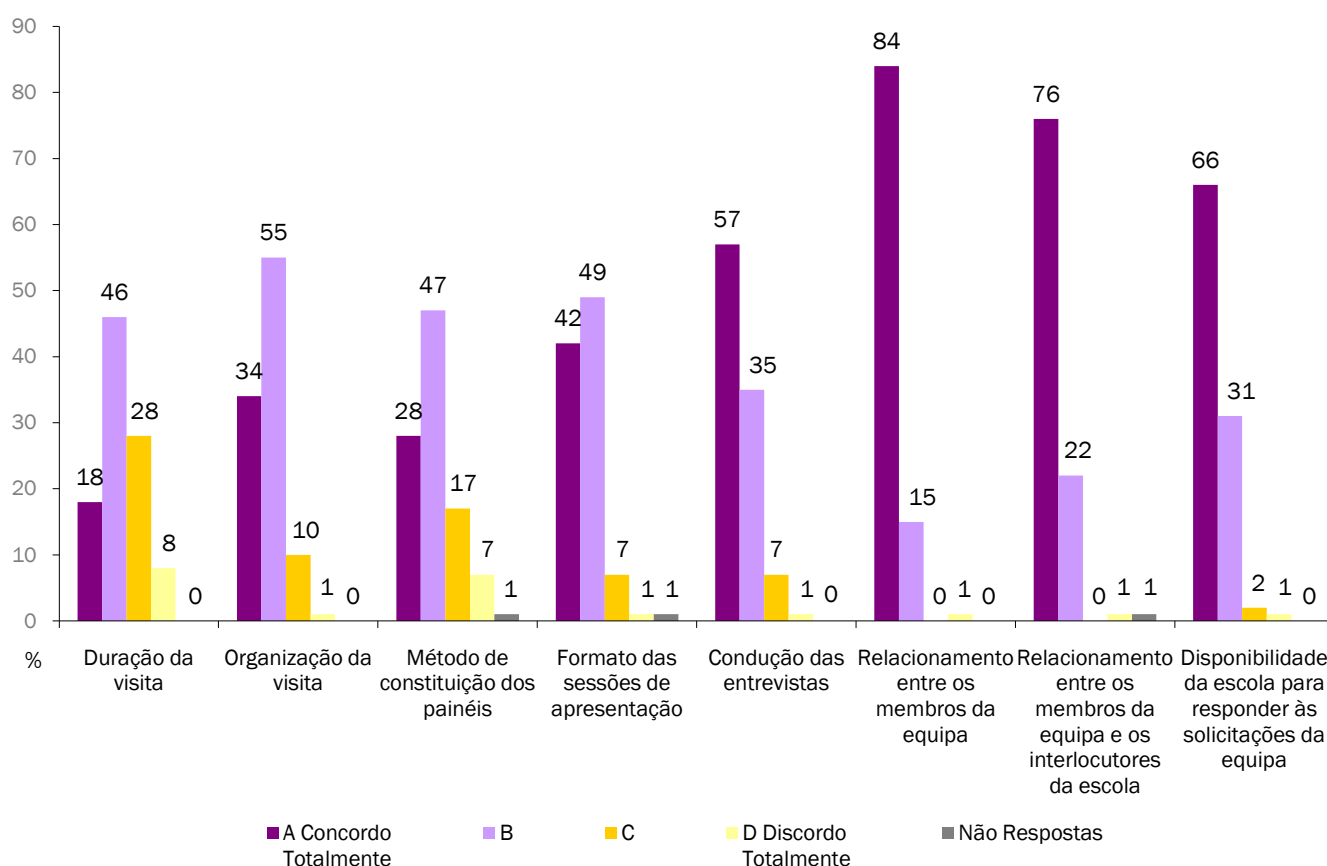


## Visita às escolas

Na análise dos oito itens desta dimensão predomina a concordância nos quatro primeiros e a concordância total nos restantes. Assim, a leitura dos dados do GRÁFICO 29 mostra que a concordância total é dominante nos itens *Relacionamento entre os membros da equipa* (84%), *Relacionamento entre os membros da equipa e os interlocutores da escola* (76%), sendo este aspecto consonante com a opinião das escolas, *Disponibilidade da escola para responder às solicitações da equipa* (66%) e *Condução das entrevistas* (57%).

Nos restantes itens do questionário – *Organização da visita*, *Formato das sessões de apresentação*, *Método de constituição dos painéis* e *Duração da visita* – foram predominantes as respostas concordantes, 55%, 49%, 47% e 46%, respectivamente. Refira-se que os dois últimos itens são os que apresentam valores mais elevados de discordância total (7% e 8%).

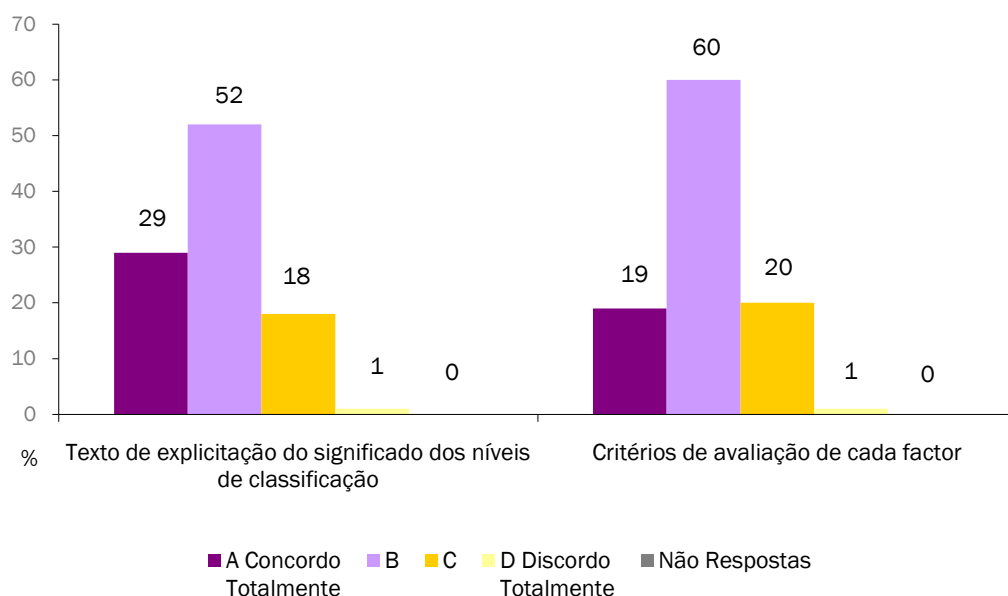
GRÁFICO 29 – ASPECTOS DA VISITA ÀS ESCOLAS (QUESTÃO 3.1)



## Escala de avaliação

Face aos dados disponibilizados (GRÁFICO 30) verifica-se que grande parte dos avaliadores concorda com a escala de avaliação. No entanto, a percentagem de opiniões discordantes deixa antever alguma dificuldade na sua operacionalização. Assim, os *Critérios de avaliação de cada factor* e o *Texto de explicitação do significado dos níveis de classificação* merecem a discordância de, respectivamente, 21% e 19% dos respondentes.

GRÁFICO 30 – ADEQUAÇÃO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO (QUESTÃO 4.1)



## Identificação de aspectos negativos e propostas de melhoria para a Avaliação Externa das Escolas

Da análise do conjunto das respostas abertas, verifica-se que o número de aspectos negativos e de propostas de melhoria para a Avaliação Externa das Escolas, identificados pelos avaliadores, se equilibram, sendo reduzido o número de *Outros comentários*.

Os aspectos relacionados com a metodologia utilizada continuam a merecer referências críticas, designadamente no que respeita à *Organização, constituição e duração dos painéis* e à *Inexistência de intervalos* entre os mesmos. Os avaliadores fazem também alguns reparos relativamente à *Escala de avaliação*, referindo que é estreita e com pouca possibilidade de diferenciação, considerando também insuficientes a explicitação dos diferentes níveis da escala classificativa e os critérios de avaliação de cada factor. Como propostas de melhoria sugerem, por exemplo, que para além da informação oral prestada pelos elementos que integram os painéis, esta avaliação passe a incluir outros modos de obtenção de evidências ou que a escala de avaliação seja mais específica e concreta, de forma a minimizar a subjectividade.

Já quanto à *Duração da visita*, constata-se que um número significativo de respondentes refere ser um aspecto que influencia negativamente o processo de avaliação, uma vez que entendem que a duração das visitas nem sempre permite o melhor esclarecimento sobre as instituições.

No que se refere à informação sobre a escola, são assinalados aspectos como: a falta de disponibilização atempada dos dados; o aumento da quantidade de dados enviados para as equipas, o que pode dificultar a análise aprofundada de todos os elementos; a informação sobre a escola (perfil) fornecida pela IGE e a informação que a escola disponibiliza não serem coincidentes em função dos indicadores e critérios seleccionados; e a não uniformização de critérios em que as escolas e os agrupamentos organizam a informação sobre si próprias.

## 7. DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Este capítulo aborda algumas das questões que se colocam ao desenvolvimento do Programa de Avaliação Externa das Escolas e à preparação de um novo ciclo avaliativo. Atendendo aos pareceres do Conselho Nacional Educação (CNE) e à reflexão construída ao longo do processo, identificam-se áreas que deverão ser objecto de análise e decisão.

### 7.1 Avaliação entre 2006 e 2010

#### Escolas avaliadas de 2005-2006 a 2009-2010

Recorde-se que, entre 2005-2006 e 2009-2010, o Programa abrangeu um total de 984 escolas, assim distribuídas (QUADRO III):

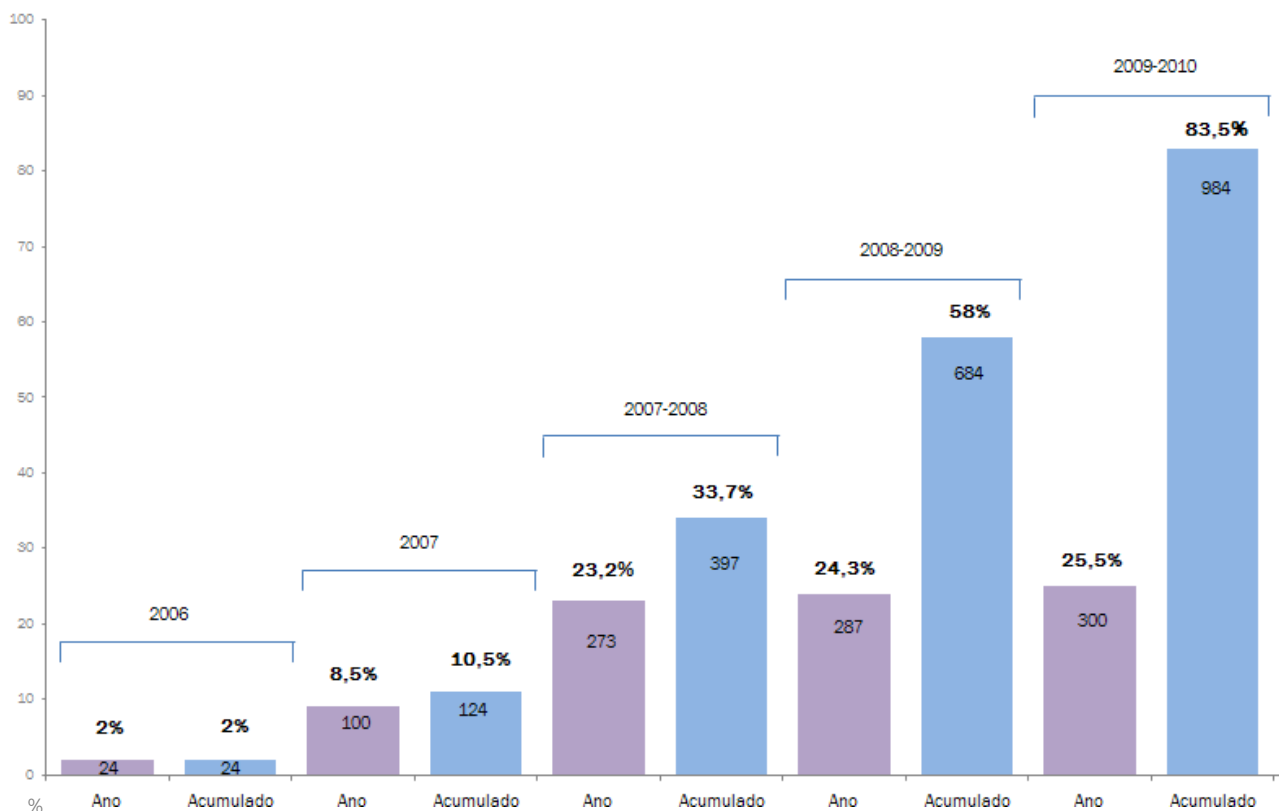
- 24 escolas avaliadas pelo *Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas* (2005-2006);
- 100 escolas avaliadas em 2006-2007;
- 273 escolas avaliadas em 2007-2008;
- 287 escolas avaliadas em 2008-2009;
- 300 escolas avaliadas em 2009-2010.

QUADRO III – ESCOLAS AVALIADAS DE 2005-2006 A 2009-2010

Ano Lectivo	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	Total
Delegação Regional	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
NORTE	8	33	104	102	102	349
CENTRO	5	19	47	57	63	191
LISBOA E VALE DO TEJO	7	29	80	89	93	298
ALENTEJO	2	11	26	21	24	84
ALGARVE	2	8	16	18	18	62
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>273</b>	<b>287</b>	<b>300</b>	<b>984</b>

O gráfico seguinte ilustra a evolução do peso das escolas avaliadas em cada ano relativamente ao total da rede pública, tomando como referência a rede escolar de 2009-2010. Constata-se, assim, que, no final do período em causa, 83,5% das escolas se encontravam avaliadas; após as fases de experimentação (Primavera de 2006) e de generalização (Fevereiro a Junho de 2007), o valor médio atingido nos três últimos anos lectivos, próximo de 25%, corresponde a um ritmo de avaliação das escolas em ciclos de 4 anos.

GRÁFICO 31 – ESCOLAS AVALIADAS FACE AO TOTAL DA REDE ESCOLAR DE 2009-2010



## 7.2 Avaliação em 2010-2011

Nos anos anteriores, as escolas foram convidadas a candidatarem-se à avaliação externa, verificando-se que mais de 70% das 984 escolas avaliadas o foram na sequência de candidatura. Dado o carácter obrigatório da avaliação externa, o Programa abrangerá, em 2010-2011, as escolas ainda não avaliadas. Note-se que não são incluídos os agrupamentos de escolas criados em Julho de 2010, no âmbito do reordenamento da rede escolar, mesmo quando integram alguma(s) escola(s) ainda não avaliada(s), por se entender que estes agrupamentos não deveriam ser avaliados no seu primeiro ano de existência, quando ainda se encontram em fase de instalação.

Estarão, assim, em avaliação, em 2010-2011, 147 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, com a distribuição regional expressa no [QUADRO IV](#).

#### QUADRO IV – ESCOLAS EM AVALIAÇÃO EM 2010-2011

Delegações Regionais	Tipologia dos Agrupamentos/Escolas		Total
	Agrupamentos de Escolas	Escolas Não Agrupadas	
NORTE	32	8	40
CENTRO	27	8	35
LISBOA E VALE DO TEJO	40	18	58
ALENTEJO	8	2	10
ALGARVE	4	0	4
<b>TOTAL</b>	<b>111</b>	<b>36</b>	<b>147</b>

### 7.3 Pareceres do CNE, ajustamentos e permanências

Como referimos pormenorizadamente no relatório referente ao ano lectivo 2007-2008, procedemos a diversos ajustamentos na realização do Programa, em função da avaliação contínua do processo e do parecer, de Maio de 2008, do Conselho Nacional de Educação.

Assim, desde início do ano lectivo de 2008-2009, ocorreram poucas alterações nos procedimentos e nos instrumentos de avaliação. Os esforços foram concentrados sobretudo no trabalho de (in)formação dos avaliadores, tendo em vista:

- (i) consolidar conceitos e entendimentos;
- (ii) trabalhar aspectos do *Quadro de referência* da avaliação que mais necessitavam de aprofundamento e de harmonização de práticas;
- (iii) e melhorar a pertinência e a qualidade das interpelações, dos juízos e dos relatórios de escola.

Em 2009-2010, para além das sessões de formação de âmbito nacional, realizadas em Outubro de 2009, promoveram-se múltiplas sessões regionais para preparação, acompanhamento e avaliação da realização do Programa.

Recorde-se que se tem considerado que, até ao fim do ciclo de avaliação, a introdução de ajustamentos não pode prejudicar a manutenção dos aspectos estruturais do modelo, designadamente: os cinco domínios de análise e de classificação, a escala de classificação, a constituição das equipas de avaliação, a centralidade da entrevista em painel na recolha de informação e na participação da comunidade escolar, e a estrutura de relatório.

Por outro lado, importa ter presente que há matérias decisivas para o desenvolvimento deste Programa que ultrapassam o seu âmbito, em vertentes como:

- (i) a disponibilização de informação estatística sistemática sobre as escolas e os seus alunos, designadamente a que permita a construção de indicadores de *valor acrescentado*;
- (ii) a relação entre a avaliação institucional e a avaliação individual dos profissionais das escolas;

- (iii) as modalidades de apoio às escolas e a realização de contratos de autonomia e de outros instrumentos de contratualização entre as escolas e a Administração Educativa.

Entretanto, em Junho de 2010, o CNE publicou um segundo parecer sobre a Avaliação Externa das Escolas, onde são apresentadas recomendações que incluem aspectos cruciais para a preparação de uma nova fase de avaliação.

## 7.4 A preparação da próxima fase de avaliação das escolas

A IGE tem recolhido abundante informação para municiar uma avaliação contínua do Programa. Recolheu-se a opinião dos avaliadores e das escolas avaliadas, de que se tem dado conhecimento sintético nos relatórios anuais; no entanto, a informação recolhida é mais vasta e rica do que a que podemos apresentar nessas sínteses.

Por outro lado, os diversos estudos de âmbito académico que se têm debruçado sobre a avaliação externa – em vertentes como a relação com a auto-avaliação, a percepção das escolas ou os critérios e os valores presentes no quadro de referência e nos relatórios de escola – constituem igualmente uma fonte de informação pertinente.

Atendendo aos pareceres do CNE e à reflexão que entretanto foi sendo construída, foram identificadas áreas que deverão ser objecto de análise e decisão na preparação de um novo ciclo de avaliação externa. As que nos parecem mais pertinentes são:

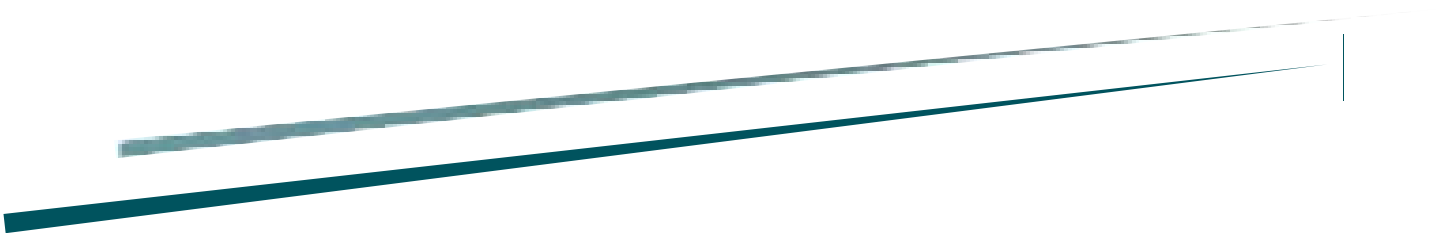
- clarificar os objectivos da avaliação externa, articulando *melhoria* e *prestação de contas* e valorizando a dimensão de incentivo, validação e reconhecimento da auto-avaliação das escolas;
- rever o quadro de referência da avaliação externa, identificando os elementos essenciais de caracterização de uma *boa escola*;
- definir os domínios que devem estruturar a avaliação e reorganizar os factores;
- rever a modalidade de classificação – âmbito de incidência, escala e consequências;
- estudar formas de audição específica das autarquias, em especial no caso dos agrupamentos de municípios que estabeleceram protocolo de colaboração com o ME;
- estudar o recurso a inquéritos e a outras formas de auscultação mais alargada de pais e de alunos, mantendo a pluralidade de métodos na recolha de informação e a centralidade das entrevistas e da participação dos actores locais;
- definir critérios para selecção das escolas a avaliar em cada ano – possibilidade de definir critérios para identificação de situações prioritárias ou de *risco* (designadamente, avaliação externa anterior e evolução dos resultados escolares);
- definir um ciclo mínimo de avaliação externa das escolas;
- assumir a diversidade e a proporcionalidade como desafios maiores, ou seja, prever uma avaliação mais ou menos extensa e profunda, consoante as condições e as necessidades de cada escola;

- recorrer a formas de conhecimento mais próximo do trabalho realizado em sala de aula, cerne do trabalho pedagógico na escola;
- melhorar os relatórios de escola em aspectos como a simplificação da linguagem, um estilo menos descritivo e mais avaliativo, uma identificação mais precisa das áreas a que a escola deve atribuir prioridade nos seus esforços de melhoria;
- assegurar a difusão do relatório de escola na sociedade local, responsabilidade que pertence, antes de mais, à própria escola;
- estudar procedimentos mais interactivos, entre a equipa de avaliadores e a escola, na apresentação dos resultados da avaliação e na fase de contraditório;
- definir uma modalidade específica de recurso da avaliação;
- garantir a sequência da avaliação externa, estabelecendo a obrigatoriedade de as escolas elaborarem planos de melhoria ou planos de acção, apoiados e avaliados, com possibilidade de contratualização entre a escola e a administração educativa;
- explicitar o apoio consequente da Administração Educativa e de outras entidades (instituições do ensino superior, centros de investigação, associações, empresas, etc.);
- melhorar a produção e a disponibilização de informação estatística sobre as escolas;
- atender à relação entre a avaliação institucional e a avaliação individual dos profissionais;
- estudar meios e responsabilidades de uma maior divulgação pública das conclusões gerais da avaliação externa;
- estudar o alargamento da avaliação às escolas do ensino particular e cooperativo.

A [Lei n.º 31/2002](#), de 20 de Dezembro, designadamente no artigo 12.º, atribui ao Conselho Nacional de Educação competências de relevo no acompanhamento, apreciação e validação dos procedimentos de avaliação das escolas. Nesse sentido, o parecer geral que o CNE tem em preparação constituirá certamente uma base decisiva para as decisões a tomar. Entendemos que importaria ouvir, de forma específica, a opinião das escolas, designadamente por consulta ao Conselho das Escolas.



# ANEXOS





## Delegação Regional do Norte

AE Anes de Cernache (Vila Nova de Gaia)	AE Ave (Santo Tirso)
AE Cego do Maio (Póvoa de Varzim)	AE D. António Ferreira Gomes (Penafiel)
AE D. António Ferreira Gomes (Valongo)	AE D. Manuel Faria e Sousa (Felgueiras)
AE D. Maria II (Vila Nova de Famalicão)	AE da Correlhã (Ponte de Lima)
AE da Madalena (Vila Nova de Gaia)	AE da Sé (Lamego)
AE da Trofa	AE de Alfena (Valongo)
AE de Alijó	AE de Alpendorada (Marco de Canaveses)
AE de Amarante	AE de Apúlia (Esposende)
AE de Arcozelo (Ponte de Lima)	AE de Arões (Fafe)
AE de Bernardino Machado (Vila Nova de Famalicão)	AE de Canedo (Santa Maria da Feira)
AE de Canelas (Vila Nova de Gaia)	AE de Celorico de Basto
AE de Darque (Viana do Castelo)	AE de Deu-la-Deu Martins (Monção)
AE de Egas Moniz (Guimarães)	AE de Fiães (Santa Maria da Feira)
AE de Gandarela (Celorico de Basto)	AE de Gonçalo Nunes (Barcelos)
AE de Gonçalo Sampaio (Póvoa de Lanhoso)	AE de Izeda (Bragança)
AE de Lagares (Felgueiras)	AE de Lamego
AE de Lavra (Matosinhos)	AE de Lousada Este
AE de Manhente (Barcelos)	AE de Moimenta da Beira
AE de Paço de Sousa (Penafiel)	AE de Paredes
AE de Prado (Vila Verde)	AE de Rebordosa (Paredes)
AE de Resende	AE de Sande (Marco de Canaveses)
AE de Santa Marinha (Vila Nova de Gaia)	AE de Santo Tirso
AE de São Mamede de Infesta (Matosinhos)	AE de Silvaes (Fafe)
AE de Torre de Moncorvo	AE de Montelongo (Fafe)
AE de Toutosa (Marco de Canaveses)	AE de Valadares (Vila Nova de Gaia)
AE de Penafiel Sudeste	AE de Ponte da Barca
AE do Amial (Porto)	AE do Arco de Baúlhe (Cabeceiras de Basto)
AE do Ave (Póvoa de Lanhoso)	AE do Baixo Barroso (Montalegre)
AE do Castelo da Maia	AE do Vale de S. Torcato (Guimarães)
AE Dr. Augusto César Pires de Lima (Porto)	AE Dr. Flávio Gonçalves (Póvoa de Varzim)
AE Dr. Francisco Gonçalves Carneiro (Chaves)	AE Dr. Francisco Sanches (Braga)
AE Fernando Pessoa (Santa Maria da Feira)	AE Gonçalo Mendes da Maia (Maia)
AE Irmãos Passos (Matosinhos)	AE Júlio Brandão (Vila Nova de Famalicão)
AE Luciano Cordeiro (Mirandela)	AE Monsenhor Jerónimo do Amaral (Vila Real)
AE Oliveira Júnior (São João da Madeira)	AE Padre Joaquim Flores (Fafe)
AE Professor Abel Salazar (Guimarães)	AE Professor João de Meira (Guimarães)
AE Santos Simões (Guimarães)	AE de Ribeira do Neiva (Vila Verde)
AE Adriano Correia de Oliveira (Vila Nova de Gaia)	AE Amadeo de Souza-Cardoso (Amarante)
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (Braga)	Conservatório de Música do Porto
EP de Desenvolvimento Rural do Rodo (Peso da Régua)	EP de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Ponte de Lima
ES Abel Salazar (Matosinhos)	ES Alexandre Herculano (Porto)
ES Almeida Garrett (Vila Nova de Gaia)	ES Arquitecto Oliveira Ferreira (Vila Nova de Gaia)
ES Camilo Castelo Branco (Vila Real)	ES Carlos Amarante (Braga)
ES de Barcelos	ES de Camilo Castelo Branco (Vila Nova de Famalicão)

<sup>1</sup> AE – Agrupamento de Escolas; EBI – Escola Básica Integrada; EP – Escola Profissional ES com 3.º CEB – Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico; ES – Escola Secundária; JI – Jardim-de-Infância.

ES de Carvalhos (Vila Nova de Gaia)  
ES de Monção  
ES de Penafiel  
ES de Rocha Peixoto (Póvoa de Varzim)  
ES Emídio Garcia (Bragança)  
ES D. Sancho I (Vila Nova de Famalicão)  
Escola Artística de Soares dos Reis (Porto)

ES de Maximinos (Braga)  
ES de Paredes  
ES de Ponte de Lima  
ES de Valongo  
ES Sá de Miranda (Braga)  
ES da Trofa  
EBI com JI de Távora (Arcos de Valdevez)

## Delegação Regional do Centro

AE Abranches Ferrão (Seia)  
AE da Gafanha da Encarnação (Ílhavo)  
AE da Guia (Pombal)  
AE da Murtosa  
AE da Zona Urbana da Figueira da Foz  
AE de Almeida  
AE de Aradas (Aveiro)  
AE de Cantanhede  
AE de Castro Daire  
AE de Entre Ribeiras - Paul (Covilhã)  
AE de Infante D. Pedro (Penela)  
AE de Marrazes (Leiria)  
AE de Miranda do Corvo  
AE de Oiã (Oliveira do Bairro)  
AE de Paião (Figueira da Foz)  
AE de São Pedro do Sul  
AE de Sátão  
AE de Trancoso  
AE de Vila Franca das Naves (Trancoso)  
AE do Vale do Alva (Oliveira do Hospital)  
AE Florbela Espanca (Ovar)  
AE Inês de Castro (Coimbra)  
AE José Saraiva (Leiria)  
AE Silva Gaio (Coimbra)  
EP Agrícola da Quinta da Lageosa (Covilhã)  
ES com 3.º CEB de Amato Lusitano (Castelo Branco)  
ES com 3.º CEB de Cristina Torres (Figueira da Foz)  
ES com 3.º CEB de Nelas  
ES com 3.º CEB de S. Pedro do Sul  
ES com 3.º CEB Dr. João Lopes de Moraes (Mortágua)  
ES com 3.º CEB Nuno Álvares (Castelo Branco)  
ES de Estarreja

AE Ana de Castro Osório (Mangualde)  
AE da Gafanha da Nazaré (Ílhavo)  
AE da Lousã  
AE da Sertã  
AE de Alhadas (Figueira da Foz)  
AE de Alvaiázere  
AE de Canas de Senhorim (Nelas)  
AE de Carregal do Sal  
AE de Condeixa-a-Nova  
AE de Ílhavo  
AE de Loriga (Seia)  
AE de Mira de Aire e Alvados (Porto de Mós)  
AE de Mortágua  
AE de Oliveira de Frades  
AE de Sabugal  
AE de São Silvestre (Coimbra)  
AE de Taveiro (Coimbra)  
AE de Vagos  
AE de Vilarinho do Bairro (Anadia)  
AE do Viso (Viseu)  
AE Grão Vasco (Viseu)  
AE João Franco (Fundão)  
AE Pedro Álvares Cabral (Belmonte)  
Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian  
ES com 3.º CEB de Adolfo Portela (Águeda)  
ES com 3.º CEB de Anadia  
ES com 3.º CEB de Gouveia  
ES com 3.º CEB de Pinhal do Rei (Marinha Grande)  
ES com 3.º CEB de Sever do Vouga  
ES com 3.º CEB Felismina Alcântara (Mangualde)  
ES de Cantanhede

## Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo

AE Alexandre Herculano (Santarém)	AE Alfredo da Silva (Sintra)
AE António Sérgio (Sintra)	AE Barbosa du Bocage (Setúbal)
AE Casal da Barôta (Sintra)	AE Cetóbriga (Setúbal)
AE Comandante Conceição e Silva (Almada)	AE Costa da Caparica (Almada)
AE D. António da Costa (Almada)	AE D. António de Ataíde (Vila Franca de Xira)
AE D. Dinis (Odivelas)	AE D. Francisco Manuel de Melo (Amadora)
AE D. João I (Moita)	AE D. João II (Santarém)
AE D. João II (Sintra)	AE D. Maria II de Vila Nova da Barquinha
AE D. Miguel de Almeida (Abrantes)	AE D. Pedro II (Moita)
AE D. Pedro IV (Sintra)	AE da Bobadela (Loures)
AE das Oaias (Lisboa)	AE de Alcochete
AE de Almargem do Bispo (Sintra)	AE de Alvalade (Lisboa)
AE de Alvide (Cascais)	AE de Camarate D. Nuno Álvares Pereira (Loures)
AE de Caneças (Odivelas)	AE de Minde (Alcanena)
AE de Miraflares (Oeiras)	AE de Paço de Arcos (Oeiras)
AE de Palmela	AE de Pegões, Canha e Santo Isidro (Montijo)
AE de Peniche	AE de Portela e Moscavide (Loures)
AE de Queluz (Sintra)	AE de S. João da Talha (Loures)
AE de S. João do Estoril (Cascais)	AE de Vale de Milhaços (Seixal)
AE Delfim Santos (Lisboa)	AE do Algueirão (Sintra)
AE do Alto do Lumiar (Lisboa)	AE do Cadaval
AE Dr. António Augusto Louro (Seixal)	AE Dr. António Torrado (Sintra)
AE Dr. Azevedo Neves (Amadora)	AE Febo Moniz (Almeirim)
AE Fragata do Tejo (Moita)	AE Frei Estêvão Martins (Alcobaça)
AE João Villaret (Loures)	AE Joaquim Inácio da Cruz Sobral (Sobral de Monte Agraço)
AE Josefa de Óbidos (Óbidos)	AE Lapiás (Sintra)
AE Luís de Camões (Lisboa)	AE Luísa Todi (Setúbal)
AE Maestro Jorge Peixinho (Montijo)	AE Marateca e Poceirão (Palmela)
AE Marcelino Mesquita (Cartaxo)	AE Mário Cunha Brito (Sintra)
AE Marquesa de Alorna (Lisboa)	AE Miguel Torga (Amadora)
AE Mouzinho da Silveira (Moita)	AE Nun'Álvares Pereira (Seixal)
AE Padre Bartolomeu de Gusmão (Lisboa)	AE Padre Francisco Soares (Torres Vedras)
AE Póvoa de D. Martinho (Vila Franca de Xira)	AE Prof. Armando Lucena (Mafra)
AE Prof. Galopim de Carvalho (Sintra)	AE Professor Lindley Cintra (Lisboa)
AE Professor Ruy Luís Gomes (Almada)	AE Professor Noronha Feio (Oeiras)
AE Quinta de Marrocos (Lisboa)	AE Quinta do Conde (Sesimbra)
AE Quinta Nova da Telha (Barreiro)	AE S. Julião da Barra (Oeiras)
AE Serra de Minas (Sintra)	AE Zarco (Oeiras)
EP Agrícola D. Dinis - Paiã (Odivelas)	ES com 3.º CEB da Ramada (Odivelas)
ES com 3.º CEB de Madeira Torres (Torres Vedras)	ES com 3.º CEB de Miraflares (Oeiras)
ES com 3.º CEB de Pedro Alexandrino (Odivelas)	ES com 3.º CEB de Raul Proença (Caldas da Rainha)
ES com 3.º CEB Ferreira Dias (Sintra)	ES com 3.º CEB Miguel Torga (Sintra)
ES da Moita	ES de Azambuja
ES de Bocage (Setúbal)	ES de Santa Maria (Sintra)
ES do Cartaxo	ES José Afonso (Loures)
ES José Saramago (Mafra)	ES Marquesa de Alorna (Almeirim)
ES Padre António Vieira (Lisboa)	

## Delegação Regional do Alentejo

AE de Almodôvar  
AE de Barrancos  
AE de Cercal do Alentejo (Santiago do Cacém)  
AE de Moura  
AE de Pias (Serpa)  
AE de Reguengos de Monsaraz  
AE de Vidigueira  
AE e Jardins-de-Infância n.º 1 de Portalegre  
AE n.º 2 de Elvas  
AE n.º 3 de Évora  
EP de Desenvolvimento Rural de Grândola  
EP de Desenvolvimento Rural de Serpa

AE de Avis  
AE de Castelo de Vide  
AE de Mora  
AE de Mourão  
AE de Redondo  
AE de Vendas Novas  
AE de Vila Boim (Elvas)  
AE n.º 1 de Elvas  
AE n.º 2 de Portalegre  
EBI com JI de Alcáçovas (Viana do Alentejo)  
ES com 3.º CEB de Aljustrel  
ES Dr. Manuel Candeias Gonçalves (Odemira)

## Delegação Regional do Algarve

AE Albufeira Poente (Albufeira)  
AE D. Dinis (Loulé)  
AE de Aljezur  
AE de Lagos (Lagos)  
AE de Vila Nova de Cacela (Vila Real de Santo António)  
AE Dr. Joaquim Magalhães (Faro)  
AE João da Rosa (Olhão)  
AE Professora Diamantina Negrão (Albufeira)  
ES com 3.º CEB Dr. Jorge Augusto Correia (Tavira)

AE D. Afonso III (Faro)  
AE D. Manuel I (Tavira)  
AE de Ferreiras (Albufeira)  
AE de Montenegro (Faro)  
AE Dr. Francisco Cabrita (Albufeira)  
AE Jacinto Correia (Lagoa)  
AE Padre João Coelho Cabanita (Loulé)  
Escola Básica Integrada de Martinlongo (Alcoutim)  
ES João de Deus (Faro)

### I - Os cinco domínios

1. Resultados
2. Prestação do serviço educativo
3. Organização e gestão escolar
4. Liderança
5. Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola

### II - Factores que contribuem para estes domínios

---

#### 1. Resultados

- 1.1 Sucesso académico
- 1.2 Participação e desenvolvimento cívico
- 1.3 Comportamento e disciplina
- 1.4 Valorização e impacto das aprendizagens

---

#### 2. Prestação do serviço educativo

- 2.1 Articulação e sequencialidade
- 2.2 Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula
- 2.3 Diferenciação e apoios
- 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

---

#### 3. Organização e gestão escolar

- 3.1 Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade
- 3.2 Gestão dos recursos humanos
- 3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros
- 3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa
- 3.5 Equidade e justiça

---

#### 4. Liderança

- 4.1 Visão e estratégia
- 4.2 Motivação e empenho
- 4.3 Abertura à inovação
- 4.4 Parcerias, protocolos e projectos

---

#### 5. Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola

- 5.1 Auto-avaliação
- 5.2 Sustentabilidade do progresso

---

<sup>1</sup> Versão utilizada no ano 2009-2010.

### III – Perguntas ilustrativas do entendimento dos factores

#### 1. Resultados

##### 1.1 Sucesso académico

- ✓ Como têm evoluído os resultados escolares nos últimos anos?
- ✓ Em que áreas se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados?
- ✓ Que elementos se revelaram os principais determinantes dos casos de sucesso? E de insucesso?
- ✓ Como se comparam os resultados da escola com os de outras escolas? Como se comparam os resultados da avaliação interna com os da avaliação externa?
- ✓ O abandono escolar tem diminuído? Como se compara com o de outras escolas? As ameaças de abandono são precocemente detectadas? Como é que a escola contraria essas ameaças?

##### 1.2 Participação e desenvolvimento cívico

- ✓ Em que medida os alunos são envolvidos, em função do seu nível etário, na elaboração e discussão dos Projectos Educativo e Curricular da Escola/Agrupamento?
- ✓ Os alunos participam na programação das actividades da escola?
- ✓ Como é que os alunos são consultados e, na medida do possível, co-responsabilizados nas decisões que lhes dizem respeito?
- ✓ Que tipo de responsabilidades concretas na vida da escola são atribuídas aos alunos?
- ✓ Os alunos têm uma forte identificação com a escola? Que iniciativas toma a escola no sentido de fomentar essa identificação e como a observa?
- ✓ Como se cultiva nos alunos e em todos os que trabalham na escola o respeito pelos outros, o espírito de solidariedade, a responsabilidade pelo bem-estar dos outros e a convivência democrática?
- ✓ Como se estimula e se valorizam os pequenos e grandes sucessos individuais?

##### 1.3 Comportamento e disciplina

- ✓ Os alunos têm, em geral, um comportamento disciplinado?
- ✓ Conhecem e cumprem as regras de funcionamento da escola?
- ✓ Os casos mais problemáticos são tratados de forma a não afectar, em geral, os outros alunos e a aprendizagem?
- ✓ Há um bom relacionamento entre alunos, docentes e funcionários, com respeito e atenção pelos direitos e deveres mútuos? Há um efectivo reconhecimento e aceitação da autoridade?
- ✓ Como se fomenta a disciplina, a assiduidade e a pontualidade como componentes de educação?

##### 1.4 Valorização e impacto das aprendizagens

- ✓ Que importância se atribui ao impacto das aprendizagens escolares:
  - Nos alunos e nas suas expectativas?
  - Nas famílias e nas suas expectativas e necessidades?
  - Na comunidade local?
  - Nos professores e na sua satisfação?



## 2. Prestação do serviço educativo

### 2.1 Articulação e sequencialidade

- ✓ Há articulação intra e interdepartamental, com coordenação e consolidação científica?
- ✓ Há metas e objectivos de excelência quer ao nível dos processos quer dos resultados? Quais os departamentos com maior taxa de sucesso, nos sentidos expressos?
- ✓ Como é feita a coordenação pedagógica entre as unidades que integram o agrupamento? E, ao nível de cada disciplina, como é estimulada a interacção entre os vários professores que a ministram?
- ✓ Como se garante a sequencialidade entre os ciclos de aprendizagem e, de forma especial, entre as unidades que constituem o agrupamento? Que liderança pedagógica assumem as coordenações de grupo e departamento/conselho de docentes?
- ✓ Na transição entre ciclos, há um especial apoio aos alunos e suas famílias, orientando-os nas opções a tomar, nas dificuldades a enfrentar e na preparação prévia aconselhável?

### 2.2 Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula

- ✓ Existe um planeamento individual integrado no plano de gestão curricular do departamento/conselho de docentes e do conselho de turma?
- ✓ Como se realiza o acompanhamento e a supervisão interna da prática lectiva dos professores?
- ✓ Como se realiza a articulação dos docentes de cada grupo/turma em função das características dos crianças/alunos?
- ✓ Como se garante a confiança na avaliação interna e nos resultados? Como é que os professores procuram calibrar testes e classificações? Que coerência entre práticas de ensino e avaliação? Como e quem analisa os resultados da avaliação contínua dos alunos?

### 2.3 Diferenciação e apoios

- ✓ Como é que a escola identifica e analisa as necessidades educativas de cada criança/aluno?
- ✓ Como é maximizada a resposta às necessidades educativas especiais e às dificuldades de aprendizagem?
- ✓ Como são realizadas a diferenciação e a personalização do ensino, atendendo às diferentes capacidades e aptidões dos alunos?
- ✓ Como é avaliada a sua eficácia?

### 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

- ✓ Como é que a oferta educativa tem em conta as componentes activas ou experimentais, bem como as dimensões culturais e sociais? Como se concretiza a atenção à dimensão artística?
- ✓ Como é que as aulas laboratoriais, projectos específicos ou outras actividades são utilizados para fomentar uma atitude positiva face ao método científico? Como se incentiva uma prática activa na aprendizagem das ciências?
- ✓ Como se desperta para os saberes práticos e as actividades profissionais?
- ✓ Como se estimula, nos alunos, a valorização do conhecimento e se incute a importância da aprendizagem contínua?
- ✓ Como se procura a adopção, pelos alunos, de critérios de profissionalismo, de exigência, de obrigação de prestar contas, a todos os níveis?

### 3. Organização e gestão escolar

#### 3.1 Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade

- ✓ O planeamento da actividade tem como principal objectivo as grande linhas orientadoras do Projecto Educativo e Curricular de Escola/Agrupamento?
- ✓ Qual a intervenção e os contributos das estruturas internas e das entidades externas na definição e revisão dos planos da escola?
- ✓ Como é planeado o ano e feita a distribuição de actividades e tarefas, quer de natureza estritamente pedagógica quer de outra?
- ✓ Que critérios orientam a gestão do tempo escolar?
- ✓ Como são planeadas e atribuídas as tarefas transversais, como a Área de Projecto e o Estudo Acompanhado?

#### 3.2 Gestão dos recursos humanos

- ✓ A direcção da escola conhece as competências pessoais e profissionais dos professores e do pessoal não docente e tem-nas em conta na sua gestão?
- ✓ Como é feita a afectação dos professores às turmas e às direcções de turma? A relação desenvolvida entre os alunos e entre estes e os professores é considerada na constituição das turmas e na atribuição do serviço docente?
- ✓ Decorrente da avaliação do desempenho dos professores e do pessoal não docente, apoiam-se e orientam-se aqueles que revelem um desempenho insuficiente? São identificadas acções de formação que possam ajudar a colmatar algumas das dificuldades detectadas?
- ✓ Há algum plano e acções específicas para a integração dos professores e outros funcionários colocados pela primeira vez, ou de novo, na escola?
- ✓ Como é valorizada a dimensão educativa nos conteúdos funcionais dos assistentes operacionais?
- ✓ Qual a capacidade de resposta dos serviços de apoio administrativo às necessidades da escola?

#### 3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros

- ✓ As instalações, espaços e equipamentos da escola são adequados? Existem espaços específicos para as actividades de formação artística e educação física?
- ✓ Há, a todos os níveis, preocupação com a manutenção, a segurança e a salubridade? As condições laboratoriais são adequadas?
- ✓ Os recursos, espaços e equipamentos (nomeadamente refeitório, laboratórios, biblioteca e outros recursos de informação) estão acessíveis e bem organizados?
- ✓ No caso dos agrupamentos, como se garante o acesso das diferentes unidades que integram o agrupamento a professores, especialistas ou técnicos de apoio, a instalações, tecnologias de informação e comunicação, projectos nacionais e internacionais, entre outros?
- ✓ O uso dos recursos financeiros disponíveis está alinhado com os objectivos do Projecto Curricular de Escola/Agrupamento e do Plano Anual/Plurianual de Actividades? A escola consegue captar verbas significativas para além das provenientes do Orçamento de Estado?

### 3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa

- ✓ Existe uma contínua preocupação de atrair os pais à escola e de informá-los sobre o Regulamento Interno, as estratégias educativas e sobre as iniciativas da escola?
- ✓ Os pais/ encarregados de educação conhecem como se trabalha na escola e são apoiados para saber motivar e trabalhar com os alunos em casa?
- ✓ Como é promovida a participação das famílias e encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa nos órgãos de administração e gestão em que têm assento e nas actividades da escola?
- ✓ Em que medida os pais e encarregados de educação e outros actores da comunidade são um recurso fundamental na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola?

### 3.5 Equidade e justiça

- ✓ Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas pautam-se por princípios de equidade e justiça? Procuram, para cada caso, as soluções específicas mais adequadas? Evitam recorrer a soluções fáceis, simplesmente como forma de evitar conflitos?
- ✓ As oportunidades são efectivamente iguais para todos os alunos, na escolha de horários, inserção em turmas, no acesso a experiências escolares estimulantes, etc.?
- ✓ Como se manifesta uma política activa de inclusão socioescolar das minorias culturais e sociais?

---

## 4. Liderança

### 4.1 Visão e estratégia

- ✓ A gestão hierarquiza e calendariza os seus objectivos, bem como a solução dos problemas da escola, por forma a ter metas claras e avaliáveis?
- ✓ Que critérios determinam a definição da oferta educativa? A escola tem uma política de diferenciação que lhe permita ser conhecida e reconhecida? Existem áreas de excelência reconhecidas interna e externamente?
- ✓ A escola pretende ser conhecida e procurada por discentes, docentes e outros funcionários por ser uma referência pela sua qualidade, gestão, acolhimento e profissionalismo?
- ✓ Os documentos orientadores expressam com clareza uma visão da escola? Face ao Projecto Educativo e ao trabalho em curso, como se concebe o desenvolvimento da escola nos próximos dez anos?

### 4.2 Motivação e empenho

- ✓ Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas conhecem bem a sua área de acção, têm uma estratégia e estão motivados?
- ✓ A gestão promove uma articulação entre órgãos por forma a que se reconheça, por um lado, o princípio da subsidiariedade e, por outro, se procure valorizar a complementaridade decorrente da natureza das funções e responsabilidades?
- ✓ Os diferentes actores são incentivados a tomar decisões e a responsabilizarem-se por elas?
- ✓ Eventuais casos de absentismo ou de outros “incidentes críticos” são monitorizados e existe uma política activa para a sua diminuição? Com que resultados?

#### 4.3 Abertura à inovação

- ✓ Existe abertura à inovação e capacidade de mobilizar os apoios necessários para a tornar consistente?
- ✓ Perante problemas persistentes, procuram-se novos caminhos e novas soluções?

#### 4.4 Parcerias, protocolos e projectos

- ✓ Existem parcerias activas e outras formas de associação em áreas que favorecem ou mobilizam os alunos?
- ✓ Procuram-se ligações e articulações com outras escolas?
- ✓ A escola ou as diferentes unidades do agrupamento envolve(m)-se em diferentes projectos locais, nacionais e internacionais como forma de responder a problemas reais da educação local e divulga as acções e os seus resultados?

---

### 5. Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola

#### 5.1 Auto-Avaliação

- ✓ A auto-avaliação é participada, envolvendo activamente a comunidade educativa, desde a fase de concepção até à definição de planos de acção para a melhoria?
- ✓ A informação recolhida é sistemática, tratada e divulgada?
- ✓ Os mecanismos de auto-avaliação são um instrumento de melhoria da organização, ou seja, a auto-avaliação tem impacto no planeamento e na gestão das actividades, na organização da escola e nas práticas profissionais?
- ✓ A auto-avaliação é uma prática contínua e progressiva?

#### 5.2 Sustentabilidade do progresso

- ✓ A escola conhece os seus pontos fortes, procura consolidá-los e apoia-se neles para o seu desenvolvimento?
- ✓ A escola conhece os seus pontos fracos e tem uma estratégia de melhoria para ultrapassar as dificuldades?
- ✓ A escola identifica oportunidades que poderão ajudar a alcançar os seus objectivos?
- ✓ A escola identifica constrangimentos que poderão prejudicar o cumprimento dos seus objectivos?

### CAMPOS DE ANÁLISE DE DESEMPENHO

Como elemento fundamental de preparação da avaliação, solicita-se a cada escola em processo de avaliação que elabore um texto que: (i) estabeleça a ligação entre a auto-avaliação e a avaliação externa, (ii) enquadre um conjunto de documentos básicos organizadores da escola e (iii) constitua o suporte da apresentação a fazer pela Direcção Executiva no início da visita da equipa de avaliação externa.

A leitura deste texto deve proporcionar uma imagem global da escola e do seu contexto, a identificação do que tem constituído prioridades e metas de desenvolvimento, estratégias para as alcançar, os resultados obtidos e as reflexões que suscitaram, isto é, a justificação do que se pretendia, a análise do que foi conseguido ou não, bem como a identificação dos constrangimentos e desafios a enfrentar. Assim, o texto deverá ser o resultado da análise realizada sobre aquela informação, referindo como foi a sua evolução nos últimos 3 a 4 anos e o tipo de reflexões e conclusões produzidas no âmbito da auto-avaliação. Sendo uma síntese da informação contida em vários documentos de governação da escola, a sua dimensão deve ser contida, não devendo ultrapassar os 30.000 caracteres, espaços incluídos<sup>2</sup>.

Para sustentação do que se afirma e aprecia devem ser referenciadas as evidências quantitativas e qualitativas disponíveis, apresentadas com o necessário detalhe nos anexos.

Tendo em conta a diversidade de modelos de auto-avaliação e de modos de organizar a respectiva informação, desenvolveu-se uma estrutura descritiva comum, organizada em 6 campos de análise discriminados num conjunto de tópicos. O modo de abordar cada um destes tópicos está ilustrado, a título indicativo, por algumas questões que orientam as descrições associadas.

Não se pretende sobrecarregar o texto com informação quantitativa, que, em boa parte, consta do documento Perfil de Escola, elaborado pela IGE, com informação fornecida pela MISI@ – Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação, mas antes saber como a escola analisa e interpreta os seus dados. A informação solicitada no ponto 6.1 visa complementar o referido Perfil.

---

<sup>1</sup> Versão utilizada no ano 2009-2010. Por escola entende-se aqui um agrupamento de escolas ou uma escola não agrupada.

<sup>2</sup> Tomando como referência o tipo Verdana, tamanho 8, espaçamento de 12 pontos, os 30.000 caracteres correspondem a cerca de 10 páginas.

## I - CAMPOS DE ANÁLISE

1. CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA
2. O PROJECTO EDUCATIVO
3. A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA
4. LIGAÇÃO À COMUNIDADE
5. CLIMA E AMBIENTE EDUCATIVOS
6. RESULTADOS
7. OUTROS ELEMENTOS RELEVANTES PARA A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

## II – TÓPICOS DESCRITORES DOS CAMPOS DE ANÁLISE

### 1. CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA

#### 1.1 Contexto físico e social

- ✓ Qual é o impacto, no funcionamento da escola, das características sociológicas dos diferentes núcleos populacionais onde se insere?
- ✓ No caso dos agrupamentos, existem diferenças relevantes para cada um dos estabelecimentos?

#### 1.2 Dimensão e condições físicas da escola

- ✓ Como avalia a escola ou agrupamento a dispersão/concentração dos seus espaços escolares?
- ✓ Qual o impacto da diversidade de níveis de educação e de ensino ministrados, bem como do número de crianças/alunos e de grupos/turmas?
- ✓ As instalações da escola apresentam um nível de qualidade e segurança adequado?
- ✓ Há uma adequada diversidade dos espaços específicos?

#### 1.3 Caracterização da população discente

- ✓ Como avalia o impacto do nível socioeconómico das famílias dos alunos (escolaridade e áreas profissionais predominantes nos encarregados de educação) no seu percurso escolar?
- ✓ Qual é o impacto da diversidade linguística, cultural e étnica dos alunos?
- ✓ Há problemas específicos com a assiduidade dos alunos?
- ✓ Como caracteriza a população discente no tocante à necessidade de apoios socioeducativos?

#### 1.4 Pessoal docente

- ✓ Como caracteriza o pessoal docente, tendo em atenção o seu vínculo à escola e experiência profissional?
- ✓ Atendendo a estes factores, que critérios segue a escola para a distribuição do serviço docente?
- ✓ Que impacto têm os níveis de assiduidade dos docentes na organização das actividades da escola?

#### 1.5 Pessoal não docente

- ✓ O número de funcionários não docentes e a sua distribuição por nível de ensino são adequados? E o seu vínculo?
- ✓ Como estão organizadas as áreas funcionais administrativas e de suporte ao ensino e qual é a sua capacidade de resposta?
- ✓ Que impacto têm os níveis de assiduidade dos funcionários não docentes na organização das actividades da escola?

## 1.6 Recursos financeiros

- ✓ O financiamento da escola é adequado? A escola tem sido capaz de, autonomamente, mobilizar recursos?
- ✓ Como e quem, na escola, define as opções orçamentais?

## 2. O PROJECTO EDUCATIVO

### 2.1 Prioridades e objectivos

- ✓ Que prioridades estão subjacentes ao projecto educativo?
- ✓ Que objectivos estabelece para as áreas mais relevantes?

### 2.2 Estratégias e planos de acção

- ✓ Que áreas privilegia a escola para o desenvolvimento educativo?
- ✓ Que acções são desencadeadas e que relação têm com as prioridades do projecto educativo?
- ✓ Como são envolvidas as diferentes estruturas e órgãos de administração e gestão e como são distribuídas responsabilidades?
- ✓ Qual é a estratégia da escola para a formação contínua de docentes e não docentes em função do projecto educativo?

## 3. A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

### 3.1 Estruturas de gestão

- ✓ Como caracteriza o funcionamento das várias estruturas e órgãos da escola e o seu relacionamento?
- ✓ Como caracteriza o funcionamento das estruturas de orientação e a abrangência da sua acção?

### 3.2 Gestão pedagógica

- ✓ Quais as opções de gestão pedagógica para a construção da equidade e da justiça, assegurando a integração de todos na comunidade educativa?
- ✓ Como é feita a supervisão pedagógica e a monitorização dos resultados?
- ✓ Como é assegurada a qualidade científica e pedagógica da actividade lectiva?
- ✓ Como são apoiados os professores com dificuldades no desempenho das suas funções?

### 3.3 Procedimentos de auto-avaliação institucional

- ✓ Como é que a escola monitoriza e avalia a sua actividade e resultados?
- ✓ Que agentes internos e apoios externos são envolvidos nos procedimentos de auto-avaliação institucional?

## 4. LIGAÇÃO À COMUNIDADE

### 4.1 Articulação e participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola

- ✓ Que acolhimento e incentivo são proporcionados à participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola e ao acompanhamento dos educandos?
- ✓ Como caracteriza os índices de participação dos pais e encarregados de educação?

### 4.2 Articulação e participação das autarquias

- ✓ Qual o nível de participação das autarquias na vida da escola?
- ✓ Quais as áreas principais de cooperação?

### 4.3 Articulação e participação das instituições locais - empresas, instituições sociais e culturais

- ✓ Qual o nível de participação das instituições locais na vida da escola?
- ✓ Que áreas de cooperação são mais frequentes?

## 5. CLIMA E AMBIENTE EDUCATIVOS

### 5.1 Disciplina e comportamento cívico

- ✓ Que importância é atribuída à educação para a cidadania no projecto educativo?
- ✓ Há situações graves de indisciplina ou violência? Como é que a escola as enfrenta?

### 5.2 Motivação e empenho

- ✓ Que formas de recepção e acolhimento dos alunos tem a escola instituídas?
- ✓ Qual a estratégia de integração dos novos docentes?
- ✓ De que meios de informação e comunicação dispõe a escola para a integração e o envolvimento da comunidade escolar?

## 6. RESULTADOS

### 6.1 Resultados académicos

- ✓ Como avalia a escola os resultados académicos?
- ✓ A escola procede a uma avaliação sistemática dos resultados escolares numa perspectiva temporal - evolução nos últimos 3 a 4 anos? Que indicadores de referência a escola elabora e trabalha?

*Exemplos:*

- *evolução da taxa de Transição/Conclusão segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudo e ano de escolaridade;*
  - *evolução da taxa de Retenção e Desistência segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudo e ano de escolaridade;*
  - *evolução da taxa de Abandono segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudo e ano de escolaridade;*
  - *evolução da taxa de Transição dos alunos com ASE, segundo o ano lectivo, por nível de ensino e ano de escolaridade;*
  - *evolução da taxa de Transição dos alunos com Planos de Acompanhamento ou de Recuperação, segundo o ano lectivo, por nível de ensino e ano de escolaridade;*
  - *distribuição dos níveis por disciplina, segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudo e ano de escolaridade;*
  - *evolução da distribuição das Classificações Internas da Prova de Aferição do 4º e 6º ano: Língua Portuguesa e Matemática;*
  - *evolução da distribuição das Classificações dos Exames Nacionais do 9º e 12º anos;*
  - *evolução da comparação das Classificações Internas com as Classificações dos Exames do Secundário;*
- ✓ Como é feita a análise do sucesso dos alunos nos diferentes níveis de educação e ensino? Como se tem em conta a qualidade desse sucesso?

### 6.2 Resultados sociais da educação

- Tem a escola um conhecimento sistemático do impacto da sua acção educativa?
- Que estratégias de monitorização e remediação do abandono escolar são prosseguidas?
- Tem conhecimento do percurso escolar e/ou profissional dos alunos após a saída da escola?

## 7. OUTROS ELEMENTOS RELEVANTES PARA A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA







#### 4- Relatório da equipa de avaliação externa

4.1- Os seguintes aspectos do relatório produzido correspondem ao desejável

4.1.1- Estrutura
4.1.2- Adequação do estilo do discurso aos diferentes leitores
4.1.3- Justiça das apreciações
4.1.4- Contribuição para o processo de melhoria da escola
4.1.5- Factor de estímulo para a comunidade educativa

Concordo Totalmente		Discordo Totalmente	
A	B	C	D

#### 5- Contributos do processo de avaliação externa

5.1- Este processo de avaliação externa deu um contributo positivo para a auto-avaliação nos seguintes aspectos.

5.1.1- Instrumentos
5.1.2- Referenciais
5.1.3- Metodologia

Concordo Totalmente		Discordo Totalmente	
A	B	C	D

#### 6- Identificação de aspectos negativos (máximo de 3):


#### 7- Propostas de melhoria (máximo de 3):


#### 8- Outros comentários:

--

Escola/Agrupamento:

Código:

Nome:

Cargo:

Data:

## Questionário aos avaliadores

### Questionário ao avaliador

Ano lectivo: 2009/10

#### 1- Experiência como avaliador

1.1- Avaliador interno à IGE	
1.2- Avaliador externo à IGE	
1.3- Número de avaliações realizadas:	
Ano 2006 (piloto)	
Ano lectivo 2006-2007	
Ano lectivo 2007-2008	
Ano lectivo 2008-2009	
Ano lectivo 2009-2010	


Por favor, utilizando uma **escala de A a D**, em que **A corresponde a "concordo totalmente"** e **D a "discordo totalmente"**, classifique as seguintes afirmações sobre a avaliação externa das escolas promovida pela IGE, inscrevendo um **X** na quadrícula que melhor corresponde à sua opinião.

#### 2-Preparação da avaliação externa

2.1- A preparação da visita foi adequada quanto aos seguintes aspectos:

2.1.1- Número de reuniões que a antecederam
2.1.2- Assuntos tratados nas reuniões
2.1.3- Formato da equipa de avaliação (2 inspectores + 1 avaliador externo)
2.1.4- Dimensão da equipa de avaliação
2.1.5- Informação sobre a escola fornecida à equipa de aval. pela IGE
2.1.6- Informação sobre a escola fornecida à equipa de aval. pela Unid. Gestão
2.1.7- Formação dos avaliadores
2.1.8- Reflexão sobre os instrumentos nas Delegações Regionais da IGE

Concordo Totalmente		Discordo Totalmente	
A	B	C	D

#### 3- Visita às escolas

3.1- Os seguintes aspectos das visitas às escolas foram adequados:

3.1.1- Duração da visita
3.1.2- Organização da visita
3.1.3- Método de constituição dos painéis
3.1.4- Formato das sessões de apresentação
3.1.5- Condução das entrevistas
3.1.6- Relacionamento entre os membros da equipa
3.1.7- Relacionamento entre os membros da equipa e os interlocutores da escola
3.1.8- Disponibilidade da escola para responder às solicitações da equipa

Concordo Totalmente		Discordo Totalmente	
A	B	C	D

**4- Escala de avaliação**

4.1- A escala de avaliação é adequada quanto a:

4.1.1- Texto de explicitação do significado dos níveis de classificação
4.1.2- Critérios de avaliação de cada factor

Concordo Totalmente		Discordo Totalmente	
A	B	C	D

**5- Identificação de aspectos negativos da "Avaliação Externa das Escolas" (máximo de 3):**


**6- Propostas de melhoria para a "Avaliação Externa das Escolas" (máximo de 3):**


**7- Outros comentários:**

--

Nome do avaliador:

Delegação Regional:

Data:

## ANEXO 5 A – Despacho de nomeação dos avaliadores externos à IGE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Gabinete da Ministra

## Despacho n.º 22317/2009, de 8 de Outubro

A Inspeção-Geral da Educação realiza a avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário de acordo com o modelo de avaliação externa concebido pelo grupo de trabalho para a avaliação das escolas nomeado pelo despacho conjunto n.º 370/2006, dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação, de 5 de Abril.

De acordo com esse modelo, as equipas de avaliação externa são compostas por dois inspectores e por um avaliador externo à Inspeção-Geral da Educação. À semelhança do estabelecido nos anos anteriores, importa designar os peritos que participam nas equipas de avaliação externa.

Assim, e de acordo com indicação da Inspeção-Geral da Educação, determino:

1 – A designação dos seguintes peritos para integrarem as equipas de avaliação, a constituir no âmbito da Inspeção -Geral da Educação, no ano escolar de 2009 -2010:

Abílio José Maroto Amiguiño, professor -coordenador da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Portalegre;  
Alberto José Teixeira, técnico superior da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte;  
Alda Maria Martins Mourão, professora -adjunta do Instituto Politécnico de Leiria;  
Américo Nunes Peres, professor associado com agregação da Universidade de Trás -os -Montes e Alto Douro;  
Almerindo Janela Gonçalves Afonso, professor associado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho;  
Ana Paula dos Reis Curado, professora do ensino secundário requisitada na Reitoria da Universidade de Lisboa;  
António Alves Soares, professor, em situação de aposentado;  
António Augusto Neto Mendes, professor auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro;  
António Ferreira Gomes, professor-coordenador do Instituto Politécnico de Viseu;  
António José de Oliveira Guedes, professor -adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto;  
António José dos Santos Neto, professor associado com agregação do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora;  
António Manuel de Sousa Fernandes, professor, em situação de aposentado;  
Cândido Varela de Freitas, professor, em situação de aposentado;  
Carlinda Maria Ferreira Faustino Leite, professora catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;  
Carlos Fernandes da Silva, professor catedrático da Universidade de Aveiro;  
Carlos Manuel Folgado Barreira, professor auxiliar da Universidade de Coimbra;  
Catarina Almeida Tomás, professora auxiliar da Escola Superior de Educação de Lisboa;  
Cesário Paulo Lameiras Almeida, professor -adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja;  
Cláudia Sofia Sarrico Ferreira da Silva, professora auxiliar da Universidade de Aveiro;  
Ema Patrícia de Lima Oliveira, professora auxiliar da Universidade da Beira Interior;  
Eugénia Maria Silva Pereira da Mota, professora do Agrupamento de Escolas de Miragaia, Porto;  
Fernando Augusto Coelho Canastra, professor-adjunto do Instituto Politécnico de Leiria;  
Fernando José Dias Costa, professor -adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém;  
Fernando Luís Teixeira Diogo, professor -adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto;  
Florbela Luís de Sousa, professora auxiliar do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa;  
Francisco António Cardoso Vaz, professor, em situação de aposentado;  
Helena Luísa Martins Quintas, professora auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;  
Henrique da Costa Ferreira, professor -adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança;  
Henrique Manuel Pereira Ramalho, professor assistente de 2.º triénio do Instituto Politécnico de Viseu;  
Isabel José Botas Bruno Fialho, professora auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora;  
Isabel Margarida Duarte, professora associada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto;  
João Alberto Mendes Leal, professor -adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja;  
João Manuel Oliveira Rocha, professor assistente do Instituto Politécnico de Viseu;  
João Manuel dos Santos Rosa, professor -coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa;  
Jorge Adelino Rodrigues Costa, professor associado com agregação da Universidade de Aveiro;  
Jorge Manuel Rodrigues Bonito, professor auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora;  
José Augusto Pacheco, professor associado com agregação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho;  
José Brites Ferreira, professor -coordenador do Instituto Politécnico de Leiria;  
José Manuel Silva, professor -adjunto do Instituto Politécnico de Leiria;  
José Pedro Ribeiro de Matos Fernandes, professor -adjunto da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Beja;  
Júlia Lopes Ferreira, professora, em situação de aposentada;  
Luís Alberto Marques Alves, professor auxiliar com agregação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto;  
Luís Maria Fernandes Areal Rothes, professor-adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto;

Luís Miguel Castanheira dos Santos Pinto, formador e consultor internacional;  
Manuel Armando Oliveira Pereira dos Santos, professor catedrático do Departamento de Física da Universidade de Évora;  
Manuel Célio de Jesus da Conceição, professor associado da Universidade do Algarve;  
Maria Amália Fazenda Severino, professora equiparada a assistente do 2.º triénio da Escola Superior de Educação de Faro;  
Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto, professora coordenadora do Instituto Politécnico de Leiria;  
Maria Cláudia Perdigão Silva Mendes Andrade, professora-adjunta do Instituto Politécnico de Coimbra;  
Maria Eugénia Neto Ferrão da Silva Barbosa, professora auxiliar da Universidade da Beira Interior;  
Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão, professora coordenadora do Instituto Politécnico de Castelo Branco;  
Maria da Graça Amaro Bidarra, professora associada da Universidade de Coimbra;  
Maria da Graça Poças Santos, professora -adjunta do Instituto Politécnico de Leiria;  
Maria Helena Dias Alexandre, professora, em situação de aposentada;  
Maria Inês Borges Simões dos Reis, professora, em situação de aposentada;  
Maria Irene de Melo Figueiredo, professora -coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto;  
Maria Isabel Brites Sanches Salvado, psicóloga no Colégio de Nossa Senhora de Lourdes;  
Maria João Cardoso de Carvalho, professora auxiliar da Universidade de Trás -os -Montes e Alto Douro;  
Maria João Machado Pires da Rosa, professora auxiliar convidada da Universidade de Aveiro;  
Maria Leonor da Graça Saraiva, professora -adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal;  
Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco, professora auxiliar da Universidade da Beira Interior;  
Maria Manuela de Ataíde Monteiro Sampaio, professora, em situação de aposentada;  
Maria Manuela da Silva Carneiro Martins, professora, em situação de aposentada;  
Maria da Piedade Simões Santana Pessoa Vaz Rebelo, professora auxiliar da Universidade de Coimbra;  
Mariana Conceição Dias, vice -presidente do conselho científico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa;  
Marianela da Silva Fernandez de Sá Cabral, professora, em situação de aposentada;  
Marta Arroja Romana Carronda Rodrigues, formadora e assistente de projecto;  
Patrícia Helena Ferreira Lopes de Moura e Sá, professora auxiliar da Universidade de Coimbra;  
Paula Cristina Santos, técnica superior da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte;  
Paula Maria Mendes da Costa Neves, professora equiparada a professora-adjunta do Instituto Politécnico de Coimbra;  
Pedro António da Silva Abrantes, investigador no Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa;  
Pedro Guedes de Oliveira, professor catedrático da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto;  
Preciosa Teixeira Fernandes, professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;  
Rosa de Jesus Bastos Nunes, professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto;  
Rui Manuel Duarte Costa, professor da Escola Secundária da Amadora;  
Rute Cristina Correia da Rocha Monteiro, professora equiparada a assistente do 2.º triénio da Escola Superior de Educação de Faro;  
Susana da Cruz Martins, investigadora no Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa;  
Teresa Cristina Moura Vitorino, professora -adjunta da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve;  
Teresa de Jesus Seabra de Almeida, assistente do Departamento de Sociologia do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa;  
Vítor Manuel Peña Ferreira, assistente convidado do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

2 – Os peritos acima indicados têm direito ao reembolso das despesas com transportes e ajudas de custo necessárias ao desempenho da sua missão.

1 de Outubro de 2009. – A Ministra da Educação, *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

## ANEXO 5 B – Inspectores por Delegação Regional

### Delegação Regional do Norte

Abílio Fernando Valente e Brito	Adriano Augusto Fonseca da Silva
Ana Paula da Silva Ferreira	António Lopes Rebelo
António Norberto Rodrigues Patrício	Augusto Patrício Lima Rocha
Cremilda Lourenço de Barros Alves	Guilhermino Coimbra Veloso
Ilda Maria Couto Lopes	João António Pereira da Silva
João Paulo Resende Gomes	Jorge da Silva Teixeira Mota
José Joaquim Sottomaior Faria	José Manuel de Carvalho Ramos
José Manuel Sevivas Martins	Luís Manuel Fernandes
Luís Manuel Rodrigues	Luísa Maria de Carvalho Teixeira
Manuel Eugénio Ribeiro Ferreira	Manuel Fernando Morgado Carvoeiro
Maria da Graça Costa	Maria Eugénia Miranda de Oliveira Barbosa
Maria Filomena Sena Vidal	Maria José Rangel Pamplona Soares Pinto
Maria Judite Meira Cruz	Maria Madalena Moreira
Maria Manuela da Cruz Parente Ribeiro	Maria Manuela Afonso Lourenço Alves
Maria Teresa de Oliveira Ribeiro	Maria Pia Mendes Barroso
Ramiro Fernandes dos Santos	Maria Zita Nunes
Vítor Manuel Ventura Cardoso Rosa	Rosa Maria Sousa Paulo

### Delegação Regional do Centro

Adelino Cardoso de Almeida	Alda Pires Veloso
António Almeida Gonçalves	Carlos António Heitor Rodrigues
Cristina Isabel Carniceiro de Lemos	Eduardo Manuel Nunes de Oliveira
Ermelinda da Purificação Tinoco dos Santos	Fernando José Esteves Rêgo
Fernando Nuno Pimentel Vasconcelos	Ilda Maria Pinto Monteiro
Isabel Henriques Gonçalves	Joaquim Monteiro Brigas
Jorge Manuel da Silva Sena	José Alberto Marinho Ferreira Lebre
José João Ribeiro de Azevedo	Manuel José Branco Silva
Maria da Conceição dos Santos Prata Aires Simões	Maria de Lurdes Ribeiro de Campos
Maria Silvina dos Santos Marques	Pedro Manuel Pires Gerardo
Ulisses Quevedo Lourenço dos Santos	

### Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo

Ana Maria Correia Serra	Ana Isabel Muralha
António João Galaio Frade	Carla Adriana Vieira Teixeira
Florbela Cruz Valente	Francisco Bernardo
Francisco Manuel Monge da Silva	Isabel Maria Borges Furtado Dias Barata
João Manuel Pires Martins Nunes	José Eduardo Almeida Moreira
Júlia Maria Rodrigues Fernandes	Luis Carlos Ferreira Campos Lobo
Luisa Maria da Costa Janeirinho	Manuel Cândido Faria
Maria Adelina Rodrigues da Silva Pinto	Maria de Fátima Cid Galveias
Maria de Fátima Marinho	Maria de Lurdes Fabião Campos
Maria Filomena Lopes Nunes Aldeias	Maria Helena Nobre
Maria João Crisóstomo Pereira	Maria Margarida Gabriel Paulo
Marisa Janino Nunes	Paulo Jorge Oliveira Cruz
Pedro Miguel Ramos Valadares	Rosa Celeste Micaelo Fernandes
Rui Manuel Alves Castanheira	Silvina Maria Nunes Pimentel



## Delegação Regional do Alentejo

Ana Paula Gomes Baltazar  
Carmen Cristina Batista Palma  
Graça Maria Marques Fernandes  
Margarida Isabel da Cruz Flores Sales Gomes  
Maria Fernanda do Coito Lota Guia  
Rui Manuel Vidal Atanásio

Carla da Conceição Charrua Grenho  
Fernando Manuel Guerreiro Coelho  
Manuel Coelho dos Santos Lourenço  
Maria da Conceição Roque Ribeiro  
Maria Teresa Silva de Jesus

## Delegação Regional do Algarve

Ana Márcia Pires  
Clara de Fátima Moreira Lucas  
João Paulo Antunes Dias  
Luís Manuel Correia Barregão

Carlos Filipe Mendonça  
Esmeralda Maria Viegas Paulos de Jesus  
Luís Paulo Carvalheira Almeida  
Maria Paula Carrusca