

Impacto da avaliação externa de escolas na melhoria do processo de autoavaliação - estudo de caso^I

LUÍS COSTA^{II}SUSANA HENRIQUES^{III}MARTA ABELHA^{IV}<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v17i56.5020>

Resumo

Em Portugal, o referencial de Avaliação Externa de Escolas remete para a articulação com os processos de Autoavaliação das Escolas. Assim, a presente investigação pretendeu analisar se a atividade de Avaliação Externa teve impacto no processo de Autoavaliação e se promoveu melhorias organizacionais e educativas num Agrupamento de Escolas^V. Apresentam-se dados de um estudo de caso, tendo sido realizada numa primeira fase, a análise de documentos internos do agrupamento, seguindo-se a aplicação de um inquérito por questionário a professores da educação pré-escolar ao ensino secundário^{VI} e, por último, a realização de entrevistas semiestruturadas a agentes relevantes. Os resultados evidenciam que a Avaliação Externa de Escolas funcionou como catalisadora de mudança, tendo contribuído para a consolidação de práticas de autoavaliação mais sistemáticas, para o reforço da liderança distribuída, para a criação de novos mecanismos de comunicação interna e para uma maior articulação entre equipas pedagógicas. Foi também identificado um impacto positivo na flexibilização curricular, no trabalho colaborativo entre docentes e na apropriação do plano de melhoria por parte da comunidade educativa. Conclui-se que a Avaliação Externa de Escolas teve um papel relevante na dinamização da autoavaliação e no desenvolvimento organizacional da escola, configurando-se como uma oportunidade para a construção de uma cultura de melhoria contínua.

Palavras-chave: avaliação externa de escolas; autoavaliação de escolas; qualidade educativa; desenvolvimento das organizações escolares.

Submetido em: 31/07/2024

Aprovado em: 05/08/2025

^I Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado no repositório aberto e pode ser acessado em <http://hdl.handle.net/10400.2/15123>, mediante solicitação ao autor.

^{II} Agrupamento de Escolas de Tondela Tomaz Ribeiro, Tondela, Portugal; <https://orcid.org/0009-0004-6795-6434>; e-mail: luiscosta.aettr@gmail.com.

^{III} Universidade Aberta (UAb), Lisboa, Portugal; <https://orcid.org/0000-0002-7506-1401>; e-mail: susana.henriques@uab.pt.

^{IV} Universidade Aberta (UAb), Lisboa, Portugal; <https://orcid.org/0000-0001-7105-3722>; e-mail: marta.abelha@uab.pt.

^V Um agrupamento de escolas é uma unidade organizacional do sistema educativo de Portugal, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum.

^{VI} Em Portugal, a educação pré-escolar abrange crianças entre os três e os cinco anos, enquanto que o 1º ciclo do ensino básico abrange crianças entre os seis e os 10 anos de idade, o 2º ciclo do ensino básico abrange crianças entre os 11 e os 12 anos, o 3º ciclo do ensino básico abrange jovens entre os 13 e os 15 anos e o ensino secundário abrange jovens entre os 16 e os 18 anos de idade.

Impact of external school evaluation on improving the self-evaluation process - case study

Abstract

In Portugal, the framework for the external evaluation of schools refers to the articulation with the school self-evaluation processes. This research aimed to analyse whether the external evaluation activity had an impact on the self-evaluation process and whether it promoted organisational and pedagogical improvements in a group of schools. Data from a case study are presented. The first stage was an analysis of the grouping's internal documents, followed by a questionnaire survey of teachers from pre-school to secondary level, and finally semi-structured interviews with relevant actors. The results indicate that the ESA has promoted the development and consolidation of the self-evaluation process, as well as organisational and pedagogical improvement. The results show that the External School Evaluation acted as a catalyst for change, contributing to the consolidation of more systematic self-evaluation practices, the strengthening of distributed leadership, the creation of new internal communication mechanisms, and greater coordination among pedagogical teams. A positive impact was also identified in terms of curricular flexibility, collaborative work among teachers, and the appropriation of the improvement plan by the educational community. It is concluded that the External School Evaluation played a significant role in energising self-evaluation and in the organisational development of the school, representing an opportunity to build a culture of continuous improvement.

Keywords: school external evaluation; school self-evaluation; educational quality; development of scholar organisations.

Repercusiones de la evaluación externa de los centros escolares en la mejora del proceso de autoevaluación - estudio de caso

Resumen

En Portugal, el marco de la Evaluación Externa de las Escuelas se refiere a la articulación con los procesos de Autoevaluación Escolar. Esta investigación tuvo como objetivo analizar si la actividad de evaluación externa tuvo impacto en el proceso de autoevaluación y si promovió mejoras organizativas y pedagógicas en una agrupación escolar. Se presentan los datos de un estudio de caso. La primera etapa consistió en analizar la documentación interna de la agrupación, seguida de una encuesta por cuestionario a profesores de educación infantil a secundaria y, por último, entrevistas semiestructuradas a personas relevantes. Los resultados indican que la AEE promovió el desarrollo y la consolidación del proceso de autoevaluación, así como la mejora organizativa y educativa. Los resultados evidencian que la Evaluación Externa de Escuelas actuó como catalizadora del cambio, contribuyendo a la consolidación de prácticas de autoevaluación más sistemáticas, al fortalecimiento del liderazgo distribuido, a la creación de nuevos mecanismos de comunicación interna y a una mayor articulación entre los equipos pedagógicos. También se identificó un impacto positivo en la flexibilización curricular, en el trabajo colaborativo entre docentes y en la apropiación del plan de mejora por parte de la comunidad educativa. Se concluye que la Evaluación Externa de Escuelas desempeñó un papel relevante en la dinamización de la autoevaluación y en el desarrollo organizacional de la escuela, configurándose como una oportunidad para construir una cultura de mejora continua.

Palabras clave: evaluación externa de centros escolares; autoevaluación escolar; calidad educativa; desarrollo de organizaciones escolares.

1 Introdução

A procura da qualidade, da eficiência, da eficácia e do desenvolvimento das organizações é uma constante na sociedade atual. Esta pressão para a melhoria da qualidade é responsável, segundo Brigas (2012), pela construção e implementação de modelos de avaliação que têm como objetivos fundamentais a melhoria das escolas e a prestação de contas. A este propósito, Ferreira (2016, p. 362) reforça que "a avaliação externa das escolas contribui para a credibilização da escola pública, pelo que começaram a surgir dinâmicas de avaliações externa e interna nas escolas".

O Decreto-lei n.º 31/2002 (Portugal, 2002) aprovou, assim em Portugal, o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, da rede portuguesa pública, privada, cooperativa e solidária, definindo orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa. Note-se que a autoavaliação passou a ter carácter obrigatório.

Madureira (2004) refere que é fundamental articular a perceção dos atores educativos (que trabalham diariamente na escola) com um "olhar externo" (equipas externas) que, através de algum distanciamento e elevado rigor técnico, contribui de forma isenta e profissional para a avaliação das práticas e resultados atingidos.

Diversos autores (Brandalise, 2010, 2015; Curado, 2010; Figueiredo, 2024; Sanches, 2007) consideram fundamental desenvolver e fortalecer a complementaridade entre a avaliação interna (ou autoavaliação) e externa das escolas. A autoavaliação tem como finalidade, entre outras, diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos nos diferentes domínios da organização escolar, identificar o grau de cumprimento dos objetivos e metas definidos no projeto educativo e no plano anual de atividades, para além de preparar a escola para o seu processo de avaliação externa.

Em Portugal, a avaliação externa das escolas e agrupamentos é assegurada pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). A sua ação sustenta-se na recolha de evidências junto das próprias escolas e na produção/divulgação dos relatórios e contraditórios. Todos estes documentos têm como finalidade produzir informações sobre o funcionamento e os resultados de cada escola, sugerindo recomendações com vista à construção do plano de melhoria. Este plano de melhoria é um documento estratégico e contextualizado de cada escola que pretende reforçar os pontos fortes e ultrapassar as fragilidades elencadas e permite

que a escola se centre nas prioridades e objetivos relacionados com o ensino e a aprendizagem.

A este propósito, Dias (2012, p. 62) refere que: “apesar de terem sido implementadas várias experiências avaliativas em Portugal com o objetivo de melhorar a qualidade dos sistemas educativos, verificámos que não se desencadearam, até ao momento, processos de autoavaliação capazes de promover nas escolas verdadeiras culturas de avaliação e de melhoria contínua”. Mais recentemente, e já relativamente ao terceiro ciclo de AEE em curso, Seabra, Mouraz, Abelha e Henriques (2020) defendem que ainda parece haver um longo caminho a percorrer em termos de autoavaliação em várias das escolas avaliadas, visando um processo que seja abrangente, representativo, sistemático e com impacto efetivo nas práticas.

A presente investigação justifica-se, entre outros aspetos, pela necessidade de se “assumir maiores estudos relativamente aos verdadeiros efeitos da AEE na/para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação escolar” (Palmeirão; Alves, 2024, p. 7). Foca-se num agrupamento de escolas, que mais adiante se descreve, formado a partir da fusão de três unidades orgânicas que foram alvo de avaliação externa nos 1.º e 2.º ciclos de AEE. A nova unidade orgânica, formada em 2013, foi alvo de avaliação externa no 3.º ciclo de AEE, mais propriamente em 2020. Tendo por base essa realidade, fomos tentar perceber e investigar o impacto que a mesma teve na organização educativa e no trabalho desenvolvido diariamente com os alunos, que se consubstancia na formulação do seguinte problema de investigação: em que medida a Avaliação Externa das Escolas, implementada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência, promoveu a autoavaliação e a melhoria enquanto organização, no agrupamento de escolas? Pretendeu, assim, conhecer-se a perceção dos docentes deste agrupamento de escolas, sobre o impacto da AEE, pela IGEC, nos seus processos de autoavaliação e de melhoria da organização (práticas organizacionais e pedagógicas).

É tendo estas questões e objetivos de investigação por referência que este artigo dá conta de um estudo que recolheu dados sobre os processos de avaliação externa de escolas e autoavaliação num Agrupamento de Escolas em Portugal.

2 Avaliação institucional das escolas: pressupostos e contributos para a melhoria

As escolas, enquanto organizações nucleares da sociedade atual, com características muito peculiares decorrentes da singularidade da sua missão, que é essencialmente pedagógica e educativa, onde o ser humano aprende a ser e a estar em sociedade, não estão, nem podem estar, alheias a dinâmicas mais alargadas de procura de qualidade, da eficiência e eficácia, da melhoria sustentada no desenvolvimento organizacional. Ou seja, na implementação de mecanismos de avaliação visando a prestação de contas. Na senda do pensamento de Saul (2001), a avaliação institucional só adquire significado quando os dados recolhidos são efetivamente utilizados pelas instituições para promover reflexões e desencadear processos de mudança — é nesta perspetiva que se sustenta a conceção de uma avaliação emancipatória. Neste sentido, convém, antes de mais, clarificar o conceito de avaliação.

Historicamente, o conceito de avaliação esteve, durante muito tempo, fortemente associado à noção de medida e à recolha de dados quantitativos. No entanto, a literatura tem vindo a evidenciar que a avaliação educativa é um processo multifacetado, que não se esgota na medição. Guba e Lincoln (1989), por exemplo, propõem uma evolução do conceito de avaliação da aprendizagem, identificando quatro gerações: i) *a avaliação centrada na medição* (centrada na medição, com ênfase em testes, quantificação e comparação de resultados); ii) *a avaliação descritiva* (focada na descrição, valorizando a recolha de informações qualitativas sobre processos e contextos); iii) *a avaliação baseada em juízos de valor* (integrando critérios múltiplos e a apreciação subjetiva dos avaliadores); e, finalmente, iv) *a avaliação como negociação*, que valoriza o diálogo e a participação dos diferentes atores. Esta perspetiva é aprofundada por Domingos Fernandes, que destaca a necessidade de compreender a avaliação como um processo dinâmico, integrando dimensões quantitativas e qualitativas, e respondendo à complexidade dos percursos de aprendizagem dos estudantes. Assim, medir é apenas uma das componentes da avaliação, sendo fundamental reconhecer que a compreensão dos processos de aprendizagem exige abordagens diversificadas, capazes de captar a riqueza e a complexidade das experiências educativas (Fernandes, 2008; Guba; Lincoln, 1989).

De acordo com Alaiz, Gois e Gonçalves (2003), avaliar é um processo que envolve recolha de informação (dados) que são comparados com um conjunto de

critérios ou padrões, para que possa ser formado um juízo. Ou seja, a avaliação consiste “na busca de conhecimento sobre o valor de algo” (Stake; Schwandt, 2006, p. 61) que é essencial à tomada de decisões.

Avaliar é, portanto,

valorar, julgar, decidir, de acordo com diferentes paradigmas e modelos que consagram a medição e a experiência. A avaliação orientada para a medição é descritiva, quantitativa e baseada em standards e critérios, expressando diferentes níveis de mérito; a avaliação orientada para a experiência é interpretativa, qualitativa e baseada na compreensão de um particular ou de um contexto (Pacheco; Morgado; Sousa, 2020, p. 15).

Para que este juízo, resultante do processo avaliativo, possa ter validade e utilidade para a tomada de decisões com impacto na promoção da mudança da organização que conduz à melhoria, é necessário que, como defende Guerra (2003), a avaliação seja desencadeada com grande rigor. A avaliação deverá, então, ser um processo de aprendizagem para todos os envolvidos, por forma a tomarem decisões que sejam promotoras de dinâmicas de melhoria e de crescimento. Entendemos, neste sentido, que deve ser percecionada, sobretudo, como uma oportunidade, como o “motor” da mudança na escola, porque assume um papel determinante na construção de identidades, na identificação de problemas, na definição de estratégias que levem a uma mudança e melhoria eficaz da qualidade do serviço educativo.

A melhoria eficaz da escola é aqui entendida enquanto “a mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados da aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados” (Alaiz; Gois; Gonçalves, 2003, p. 38). Guerra (2002b, p. 171), assumindo que a “avaliação e a origem da sua exigência [visam] o melhoramento da prática que se realiza na escola”, defende uma avaliação que tenha “como finalidade essencial a melhoria da prática educativa através da discussão, da compreensão e da tomada racional de decisões” (Guerra, 2002a, p. 15). A avaliação de escolas, quando devidamente implementada, com toda a comunidade escolar informada e comprometida, constitui-se como geradora de dinâmicas que melhoram a organização escola, o seu clima e cultura organizacionais e, conseqüentemente, os seus resultados. A este propósito, corroboramos a perspetiva teórica de Brandalise (2015, p. 59) quando a autora defende que “a avaliação institucional é instrumento

de autonomia, de autoconhecimento, um processo de reflexão que visa à responsabilização da escola pela sua gestão pedagógica, administrativa e comunitária".

A melhoria contínua e a construção de uma escola de qualidade é uma preocupação dos responsáveis - líderes de topo e intermédios, mas é também partilhada pelos restantes elementos da comunidade educativa. Neste sentido e no que à autoavaliação diz respeito, Alaiz, Gois e Gonçalves (2003) defendem que a mesma deve ser útil, realista e sustentada por um plano de realização, e deve, além disso, desenvolver-se num clima de confiança. Quer isto dizer que, ao concebê-la e implementá-la, será necessário ter em vista que tenha sentido para a escola, que sirva para a sua melhoria.

A qualidade de uma Escola no contexto da avaliação institucional tem facetas bastantes diversas e complementares, situadas em dois patamares diferentes: em primeiro lugar, a complementaridade entre avaliação externa e avaliação interna, em que à autoavaliação é atribuído um papel de relevo; em segundo, a integração das dimensões organizacional, curricular e pedagógica, em função das quais são elaborados modelos de avaliação (Deise; Pacheco, 2021, p. 16).

A avaliação institucional da escola é, assim, produto da integração e entrelaçamento dos processos de avaliação externa e interna. Esta perspetiva evidencia que a avaliação institucional é uma tarefa complexa que exige a conjugação de diferentes olhares e metodologias para promover o desenvolvimento organizacional e a melhoria da qualidade educativa (Brandalise, 2010).

3 Metodologia

Lembrando que o problema de investigação é: em que medida a Avaliação Externa das Escolas (AEE) implementada pela Inspeção Geral da Educação (IGEC) promoveu a autoavaliação e a melhoria enquanto organização, do agrupamento de escolas em análise? A metodologia de investigação escolhida neste estudo um estudo de caso de natureza qualitativa. Duarte (2008, p. 117) sintetiza: "como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos". O estudo de caso permite "preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real" (Duarte, 2008, p. 117).

O agrupamento objeto de estudo tem a particularidade de ter resultado da fusão de três unidades orgânicas independentes (dois agrupamentos de escolas e uma escola secundária não agrupada), com uma cultura de escola muito distintas e muito próprias, apesar de pertencerem ao mesmo concelho, e que foram alvo de avaliação externa nos 1.º e 2.º ciclos de AEE, cada uma *per si*, tendo decorrido algum tempo sobre essas atividades de avaliação externa. O novo agrupamento, resultante da agregação, e sobre o qual incidiu o estudo, foi alvo de avaliação externa, já no 3.º ciclo de AEE, decorridos alguns anos após a agregação.

A recolha dos dados empíricos foi realizada através de pesquisa documental, inquérito por entrevista e inquérito por questionário. Esta estratégia respondeu à necessidade de triangulação das fontes dos dados, para “robustez” da análise; a incorporação de explicações rivais ou perspetivas alternativas para que um estudo se torne mais convincente; o confronto das previsões baseadas nas hipóteses com as conclusões (Yin, 2002).

O *corpus* de análise documental foi composto por: Atas do Conselho Pedagógico (CP), do Conselho Geral (CG) e dos Departamentos Curriculares (DC) entre 2016 e 2022; Documentos das Equipas de Avaliação Interna/Autoavaliação; Relatório de AEE ao Agrupamento, elaborado pela IGEC (ano letivo 2019/2020); Documentos produzidos pela Equipa das Bibliotecas Escolares.

Tratando-se de um estudo de caso, pretende dar a voz aos docentes de um determinado agrupamento/contexto específico e levá-los a refletir sobre o atual sistema de AEE, com enfoque no domínio autoavaliação bem como sobre as características/formas como o agrupamento se encontra organizado, por forma a contribuir para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e consistência do desenvolvimento curricular e organizacional, após a AEE, optamos pela entrevista semiestruturada (Bell, 2002; Pardal; Correia, 1996). Com base num guião elaborado pelo investigador, as entrevistas foram realizadas em meio escolar ao Diretor do AE, ao coordenador da equipa de autoavaliação. Foi ainda dinamizada uma entrevista em grupo focal a um painel de lideranças intermédias (Fusch; Fusch; Hall; Walker; Booker, 2022).

Finalmente, o inquérito por questionário foi aplicado ao pessoal docente do AE em estudo. Foram, assim, 108 os professores que responderam ao inquérito por questionário, com idade média de 55 anos e maioritariamente do sexo feminino (75.9%).

Foi igualmente elaborado pelo investigador, validado por especialistas e sujeito a pré-teste. Na sua versão final, é composto por seis partes: i) caracterização dos respondentes; ii) perceção dos docentes sobre as práticas de autoavaliação do AE, no período anterior à AEE; iii) estratégia de preparação da atividade de AEE; iv) dinâmicas internas de divulgação e apropriação do relatório produzido pelas IGEC após a AEE; v) perceção dos docentes sobre os efeitos da AEE no processo de autoavaliação do AE; e vi) perceção dos docentes referente à melhoria organizacional e de práticas profissionais após a AEE. Foram validadas 108 respostas.

Durante todo o processo de investigação e, concretamente na recolha de dados/informações através do inquérito por entrevista e do inquérito por questionário, foram escrupulosamente cumpridos os princípios éticos expressos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). Nomeadamente o consentimento livre e informado, a garantia de anonimato, a confidencialidade e privacidade dos dados bem como a participação livre e voluntária.

O tratamento e análise dos dados qualitativos recolhidos através da pesquisa documental e inquérito por entrevista, recorreremos à análise de conteúdo (Dias, 2012). Todo o processo de análise e interpretação dos dados concorreu para a produção de um texto interpretativo. Segundo Natércio (2005 *apud* Dias, 2012), o texto interpretativo deverá responder cabalmente às questões de pesquisa e estar articulado com o enquadramento teórico e conceptual do estudo investigativo.

A transcrição das entrevistas foi, assim, alvo de uma análise categorial, tal como se apresenta no Quadro 1.

Quadro 1 - Sistema de categorias e subcategorias para cada bloco temático

Bloco temático	Categorias	Subcategorias
Opinião relativamente à existência de duas dimensões de avaliação de escolas (interna/autoavaliação e externa)	Pertinência das duas dimensões avaliativas (interna e externa)	Reconhecimento e aceitação da avaliação de escolas (interna e externa)
		Utilidade/função da avaliação externa
	Conceito de avaliação externa e interna	Concepções
Processo de avaliação externa pela IGEC ao agrupamento	Preparação interna do processo	Práticas implementadas
		Intervenientes no processo

Continua

Conclusão

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias
	"Uso" do relatório da atividade inspetiva	Divulgação
		Tratamento/utilização da informação
		Impacto em ações futuras
Conceção de Planos de Melhoria	Conceito de Plano de Melhoria	Conceções
	Elaboração do Plano de melhoria após atividade inspetiva pela IGEC	Dinâmicas internas
		Utilização das orientações/sugestões da IGEC
	Implementação do Plano de melhoria	Características / desenvolvimento do processo
		Intervenientes
		Processo de avaliação
Opinião relativamente ao impacto da avaliação externa no agrupamento	Mudanças internas no Agrupamento	Organizacionais
		Pedagógicas
	Processo de autoavaliação do agrupamento	Dinâmicas de trabalho
		Comunicação interna
		Impacto da sua ação

Fonte: Os autores (2023).

Para organizar e interpretar os dados quantitativos recolhidos através do inquérito por questionário, recorreremos à análise estatística descritiva (Pardal; Correia, 1996; Pestana; Gageiro, 2008).

A análise destes dados de natureza diversa permitiu a triangulação dos mesmos. De acordo com Duarte (2009, p. 11), a "triangulação de dados" refere-se à análise de dados recolhidos através de diferentes fontes e permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo.

4 Caracterização do Agrupamento de Escolas

Tratando-se de um estudo de caso, importa começar pela caracterização do contexto do estudo, ou seja, o AE. Localizado num concelho da zona centro de Portugal, integra um território educativo que apresenta uma diversidade de paisagens num contexto natural que moldou saberes e tradições. As escolas do AE abrangem, assim, um conjunto de freguesias de matriz económica e cultural rural, coexistindo com vertentes urbanas nas proximidades da sede do concelho, por serem as zonas onde mais se instalaram as indústrias que vão constituindo boa parte da oferta de emprego e que recentemente têm atraído novos residentes, oriundos de vários países. A dispersão geográfica dos estabelecimentos de ensino do AE é,

sem dúvida, a característica mais marcante desta unidade de gestão, trazendo desafios acrescidos à construção de uma cultura de agrupamento que reforce a unidade, respeitando a diversidade.

O AE em estudo tem cerca de dez anos de existência e resultou da agregação de três unidades de gestão até aí independentes: uma escola secundária com 3.º CEB e dois agrupamentos de escolas (da educação pré-escolar ao 9.º ano). Atualmente, o AE é constituído por 15 estabelecimentos de ensino: nove Jardins de Infância, três escolas com 1.º CEB, duas escolas com 2.º e 3.º Ciclo e uma escola com 3.º CEB e ensino secundário – a escola sede. De um modo geral, os estabelecimentos de ensino oferecem boas condições ao nível do conforto, segurança e habitabilidade e encontram-se razoavelmente bem equipados. Nos últimos anos, e desde sua constituição, o número total de alunos inscritos nas escolas do AE tem vindo a diminuir. Esta redução é concordante com a redução do número de nascimentos e a redução da população no concelho. Assim, segundo dados do próprio AE, este é constituído por um total de 1309 alunos distribuídos pelos diferentes níveis de ensino: 170 crianças na EPE, 167 alunos no 1.º CEB, 105 alunos no 2.º CEB, 362 alunos no 3.º Ciclo, 426 alunos no ensino secundário e 79 alunos no ensino profissional. As taxas de sucesso alcançadas pelos alunos do agrupamento estão, no geral, acima da média nacional. A grande maioria dos pais/encarregados de educação possui como habilitação académica o 3.º CEB, verificando-se uma tendência de aumento da escolaridade nos últimos anos. Em termos de recursos humanos, Pessoal Docente (146) e Pessoal Não Docente (64), estes distribuem-se pelos vários estabelecimentos de ensino, constatando-se que alguns professores exercem funções em mais do que uma escola.

5 Análise e discussão de resultados

Recordemos que o estudo pretende dar resposta à questão: “Em que medida a Avaliação Externa das Escolas, implementada pela IGEC, promoveu a autoavaliação e a melhoria enquanto organização, no agrupamento de escolas?”. De modo a obtermos uma visão sistémica de toda a organização, recolhemos informações das lideranças de topo e intermédias, assim como dos docentes, sobre o “uso” da avaliação externa no AE e sua articulação e complementaridade com o processo interno de autoavaliação. Fomos numa segunda fase da investigação

tentar compreender se este processo teve impacto na melhoria e/ou mudança de práticas pedagógicas e serviço educativo prestado.

Optámos por estruturar esta secção do artigo em três períodos temporais: antes, durante e após a atividade de avaliação externa ao agrupamento de escolas em estudo.

i) Discussão dos resultados no período anterior à AEE

No período que antecedeu a atividade de AEE e tendo por base os dados recolhidos através da análise documental efetuada, verificamos que embora exista constituída uma equipa de avaliação interna, não se encontra qualquer registro/menção relativa à mesma, nem referências explícitas à AEE.

No que se refere aos dados obtidos através do questionário, constata-se que, embora os professores reconheçam a existência de uma equipa de autoavaliação/avaliação interna, eles não conhecem sua composição e ação. Isso confirma que as práticas de autoavaliação do agrupamento não eram percebidas como uma realidade estruturada e intencional.

A análise de conteúdo das entrevistas às lideranças de topo e intermédias do AE revela que, no período anterior à AEE, a AAE não era uma preocupação estratégica do agrupamento. Todavia, todos concordam com a pertinência de haver duas dimensões de avaliação da escola (interna e externa), destacando que elas se complementam e fornecem informações úteis às escolas. Isso está em consonância com a perspectiva de Alaiz, Gois e Gonçalves (2003), que afirmam ser importante que a autoavaliação faça sentido para a escola e contribua para sua melhoria.

ii) Discussão dos resultados no ano letivo da atividade de AEE

No ano letivo de 2019/2020 ocorreu, em fevereiro, a atividade de AEE e, da análise dos dados recolhidos, podemos constatar que esse ano marca uma mudança muito perceptível na ação estratégica do diretor e das lideranças intermédias, quer no que à AAE diz respeito, como também no modo como o próprio AE se organiza.

O AE passou a interpretar e a implementar a AAE de forma mais integrada, reconhecendo a complementaridade entre a AEE e a AAE. Essa mudança está em consonância com a perspectiva de que a autoavaliação (AAE) deve estar alinhada

com a avaliação externa de escola (AEE) para a construção de planos de melhoria educacional, conforme defendido por Mouraz, Fernandes e Leite (2014) e reforçado por Deise e Pacheco (2021).

A constituição da equipa de autoavaliação foi ampliada para incluir representantes de toda a comunidade educativa (professores, pais, alunos e pessoal não docente) incluindo elementos representativos de todas as escolas do AE. Essa abordagem está alinhada com as ideias defendidas por Macbeath, Meuret, Schatz e Jakobsen (2005) e Pacheco, Morgado e Sousa (2020), que enfatizam a importância da corresponsabilização e do envolvimento de todos os atores na melhoria contínua da organização educativa. Acresce que a capacidade de autoavaliação desenvolve a construção deste sentido de responsabilidade coletiva e compartilhada, para juntos melhorarem práticas (Bolívar, 2014).

O AE demonstrou, ainda, uma preocupação em envolver toda a comunidade educativa na preparação para a visita inspetiva da IGEC, o que é considerado uma prática benéfica para a autoavaliação, conforme mencionado por Mouraz, Fernandes e Leite (2014). As autoras defendem que a prática de autoavaliação beneficiará se for acompanhada por processos de avaliação externa que fortaleçam intrinsecamente as instituições e os seus agentes, nomeadamente pela corresponsabilização.

O relatório da AEE, elaborado pela IGEC, foi analisado de forma colaborativa, permitindo que os diferentes atores educativos refletissem sobre as práticas organizacionais. Essa análise visou identificar pontos fortes e áreas a serem melhoradas, apoiando a construção de um plano de melhoria, como defendido por Carvalho e Almeida (2017). Note-se que as orientações e os modos de interação da equipa de AEE com os atores da escola e da comunidade educativa foram entendidos numa perspetiva de *feedback* positivo (Deise; Pacheco, 2021), como uma oportunidade de melhoria.

Em suma, os resultados, quer dos documentos analisados, quer dos inquéritos por questionário e/ou por entrevista, indicam que no ano de 2019/2020 ocorreram mudanças significativas na forma como o AE passou a interpretar e a pôr em prática a AAE e as práticas e dinâmicas pedagógicas. Isto é, a AEE não apenas facilitou a reestruturação do AE, mas também promoveu um ambiente de colaboração e responsabilidade compartilhada, essencial para a melhoria contínua da educação. Ambiente promovido no âmbito de uma liderança distribuída (Macbeath, 2005). A

AEE foi, ainda, reconhecida e valorizada pela comunidade educativa e parece ter contribuído para promover e incentivar as dinâmicas do agrupamento reforçando a sua capacidade de autoavaliação (Conselho Nacional de Educação, 2008).

iii) **Discussão dos resultados no período posterior à AEE**

A IGEC identificou a autoavaliação como uma área que necessitava de tempo para ser implementada e para cumprir todos os pressupostos dos documentos elaborados pela equipa restrita de autoavaliação. Conclui-se, assim, que a autoavaliação e as práticas desenvolvidas neste domínio passaram de uma situação em que praticamente não havia referências à autoavaliação para uma fase em que esta assume uma centralidade clara e bem definida.

Mas outros resultados merecem ser destacados, nomeadamente que:

- a implementação da AEE levou à criação de novas estruturas organizativas dentro do agrupamento escolar, promovendo uma reorganização estratégica que foi percebida como uma melhoria pela comunidade escolar;
- houve uma melhora significativa na informação e comunicação internas, facilitando a articulação entre diferentes áreas e equipas;
- a AEE promoveu uma maior articulação interdisciplinar e flexibilidade curricular, permitindo práticas pedagógicas mais inovadoras e centradas nos alunos;
- houve um reforço do trabalho colaborativo entre professores e outros atores educativos, contribuindo para um sentimento de responsabilidade coletiva e compartilhada, aspeto que vai ao encontro do defendido por Bolívar (2014);
- a autoavaliação passou a ser um processo central e mais bem definido, com práticas que antes eram escassas, conforme indicado pela IGEC.

Considera-se, assim, fundamental que os professores colaborem entre si e com todos os atores educativos (Pacheco; Morgado; Sousa, 2020) para melhorar a organização dos processos de ensino e aprendizagem (Alarcão; Canha, 2013). Os benefícios da colaboração (Pacheco; Morgado; Sousa, 2020) e a importância da autoavaliação para a melhoria educacional em geral, bem como para os processos de trabalho dos professores e a formação dos alunos (Mouraz; Fernandes; Leite, 2014), são amplamente reconhecidos.

Em resumo, a AEE não apenas facilitou a implementação de práticas de autoavaliação, mas também promoveu uma série de melhorias organizacionais e

pedagógicas. O trabalho de equipa e a capacidade de autoavaliação que o agrupamento desenvolveu contribuiu para a melhoria percebida uma vez que foi construído um sentimento de responsabilidade coletiva e compartilhada (Bolívar, 2014) onde os profissionais trabalham juntos para melhorarem a sua prática.

Estes resultados mostram uma evolução de sentido positivo face aos encontrados por Figueiredo, Leite e Fernandes (2017, p. 17), que, na análise dos processos de avaliação externa de escolas em Portugal e na Inglaterra, identificaram: i) uma visão redutora da educação; ii) uma desvalorização dos modos de trabalho pedagógico das escolas e dos professores; e iii) ausência de uma componente formativa. Esta evolução é confirmada pela investigação de Carvalho e Joana (2023), cujos resultados apontam para uma ação da inspeção mais intensa na dimensão organizacional e menos acentuada na dimensão pedagógica, no quadro de uma reconfiguração institucional da IGEC.

Considerações finais

A avaliação das escolas tem uma dupla intencionalidade: prestar contas, quer à tutela, quer à comunidade que servem; bem como sustentar e fundamentar a tomada de decisões futuras pelas lideranças de topo e intermédias. A avaliação das escolas surge com duas dimensões que se complementam e inter-estimulam, a avaliação externa e a autoavaliação. É no cruzamento destes dois olhares que a autoavaliação assume uma centralidade essencial, contribuindo para que a avaliação das escolas atinja os seus objetivos. No terceiro ciclo de AEE, que se encontra em fase de conclusão, a AAE assumiu estatuto de domínio autónomo no quadro de referência adquirindo a referida centralidade que se deseja. Os vários autores, como Mouraz, Fernandes e Leite (2014), defendem que a complementaridade entre a AEE e os processos de AAE cria condições para fundear alicerces de uma cultura avaliativa. Era desejável que a AEE potenciase a AAE e que feito o balanço e avaliação deste ciclo avaliativo se pudesse constatar que a AAE está mais desenvolvida e enraizada nas práticas regulares da organização escolar.

Este trabalho de investigação pretendeu refletir sobre o impacto da AEE no processo de autoavaliação e na melhoria organizacional e educativa do AE em estudo. Analisando a informação recolhida através dos diferentes métodos de recolha: análise documental, inquérito por entrevista e inquérito por questionário, nos

três períodos temporais distintos – antes, durante e após a AEE, podemos concluir que a AEE teve uma influência inequívoca na elaboração, desenvolvimento e consolidação do processo de AAE do agrupamento em estudo. No que à promoção da melhoria educacional diz respeito, essa influência é também reconhecida pelos professores envolvidos no estudo, sendo que as áreas de melhoria identificadas estão relacionadas com a organização escolar; comunicação/informação; articulação e trabalho colaborativo; práticas pedagógicas; articulação com a BE; partilha de boas práticas; e a mudança de paradigma avaliativo. Por último e como reflexão final, consideramos que este estudo realça a importância e impacto da autoavaliação das escolas, no processo de acompanhamento das práticas pedagógicas e promoção do sucesso educativo. Destaca a importância dos processos de autoavaliação para a melhoria das organizações escolares, realçando o facto de, no 3.º ciclo de avaliação, o referencial da IGEC passar de três para quatro domínios, surgindo a autoavaliação como um domínio isolado, o que reforça a importância desta dimensão.

Apesar da relevância e consistência dos resultados obtidos, este estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer. Em primeiro lugar, o número de respondentes ao inquérito por questionário — 108 docentes num universo de 146 — poderá, em certa medida, condicionar os resultados, particularmente no que se refere à possibilidade de generalização das conclusões. Acresce, ainda, que o questionário foi aplicado aos docentes em funções no Agrupamento de Escolas no ano letivo de 2021-2022, sendo que uma parte significativa dos respondentes não vivenciou diretamente o ciclo completo da Avaliação Externa de Escolas (AEE), o que limita a perceção do seu impacto no quotidiano organizacional e pedagógico.

No que se refere à entrevista de grupo focal (entrevista 3), o número elevado de participantes impediu uma recolha aprofundada das perceções de todos os intervenientes. Verificou-se, em alguns casos, uma tendência para validar os contributos de outros participantes, sem acrescentar novas perspetivas, o que pode ter condicionado a diversidade discursiva e o aprofundamento de algumas dimensões em análise.

Apesar destas limitações, esta investigação, ao centrar-se num estudo de caso, abre caminho a novas possibilidades de análise e reflexão em torno das dinâmicas entre avaliação externa e autoavaliação organizacional. Em concreto, propõe-se como ponto de partida para aprofundar: (i) o estudo do impacto da

autoavaliação na melhoria das organizações educativas e da forma como esta se pode articular com os dispositivos externos de avaliação; (ii) a exploração do modo como o trabalho docente se interliga com as práticas de autoavaliação institucional; (iii) a análise dos processos de reorganização interna das escolas na sequência da AEE, especialmente em contextos de 3.º ciclo de avaliação; e (iv) a discussão sobre os desafios que se colocam à autoavaliação escolar, nomeadamente em torno do planeamento, da consistência metodológica e do impacto efetivo das práticas desenvolvidas.

Assim, este estudo pretende contribuir não apenas para uma melhor compreensão do impacto da AEE num contexto específico, mas também para o alargamento do debate em torno das condições que sustentam uma cultura de autoavaliação comprometida com a melhoria contínua das organizações escolares.

Referências bibliográficas

ALAIZ, V.; GOIS, E.; GONÇALVES, C. *Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar*. Alfragide: Edições ASA, 2003.

ALARCÃO, I.; CANHA, B. *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora, 2013.

BELL, J. *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva, 2002.

BOLÍVAR, A. La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Braga, v. 14, p. 9-40, 2014. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398>. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3398>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contexto e práticas. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, PR, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.13i2.0008>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3220/2360>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação institucional na escola pública: os (des)caminhos de uma política educacional. *Educar em Revista*, Curitiba, ed. esp. n. 1, p. 55-74, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41446>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YqTVXDTLf3dZj9VbRbZ5qYD/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRIGAS, J. M. *Modelos de avaliação externa das escolas: o caso português no contexto europeu*. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) - Universidade Aberta, Portugal, 2012.

CARVALHO, M. J.; ALMEIDA, S. Os modelos de autoavaliação da escola pública portuguesa. In: DIAS, M.; VISEU, S.; CARVALHO, M. J.; LOPES, J. H.; MARTINS, J. (org.). *Política e gestão da educação: discursos globais e práticas locais*. Livro de Atas do VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Lisboa: Fórum português de administração educacional, 2017. p. 25-32.

CARVALHO, M. J.; JOANA, L. S. Qualidade e inspeção da educação: representações dos diferentes atores educativos. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003241>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BVfnZWJWbRKDLC8sTQKGsyS/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Portugal). Parecer sobre 'avaliação externa de escolas': parecer nº 2/2008 do Conselho Nacional de Educação. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Portugal). *Pareceres 2008*. Lisboa: CNE, 2008. p. 45-68.

CURADO, I. M. F. *Auto-avaliação: um estudo de caso numa escola secundária*. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

DEISE, A. P.; PACHECO, J. A. (org.). *Currículo e avaliação externa: entre políticas internacionais e práticas nacionais*. Ribeirão: Edições Húmus, 2021.

DIAS, P. G. A. M. *A avaliação externa de escolas: um contributo para a mudança na organização escolar?* 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal, 2012.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 11, n. 11, p. 113-132, 2008.

DUARTE, T. A possibilidade de investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-Working Paper*, Lisboa, n. 60, 2009.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae194120082065>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2065>. Acesso em: 2 abr. 2020.

FERREIRA, C. A. The external evaluation of schools in portugal: reflections on potentialities and constraints. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 359-379, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22347/2175-2753v8i23.1028>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1028>. Acesso em: 2 abr. 2020.

FIGUEIREDO, C. External school evaluation feedback and school self-evaluation: what feedback is provided? *Research in Educational Administration and Leadership*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 123-164, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30828/real.1300512>. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/real/issue/83953/1300512>. Acesso em: 2 abr. 2024.

FIGUEIREDO, C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. Avaliação externa de escolas: do discurso às práticas: uma análise focada em Portugal e em Inglaterra. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v9i25.1205>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1205>. Acesso em: 2 abr. 2024.

FUSCH, P.; FUSCH, G. E.; HALL, J. A.; WALKER, N. A.; BOOKER, J. M. How to conduct a focus group interview: tips, strategies, and examples for novice researchers. *Education for information*, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 171-187, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.3233/EFI-211520>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3233/EFI-211520>. Acesso em: 2 jan. 2024.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage, 1989.

GUERRA, M. A. S. Como num espelho: avaliação qualitativa das escolas. In: AZEVEDO, J. (ed.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa, 2002a. p. 11-31.

GUERRA, M. A. S. *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa, 2002b.

GUERRA, M. A. S. *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA, 2003.

MACBEATH, J. Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership & Management*, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 349-366, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/13634230500197165>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13634230500197165>. Acesso em: 2 abr. 2020.

MACBEATH, J.; MEURET, D.; SCHATZ, M.; JAKOBSEN, L. B.; *A história de Serena: viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa, 2005.

MADUREIRA, C. *Avaliar as escolas para modernizar os sistemas no contexto da reforma educativa*. Cadernos INA. Lisboa: Instituto Nacional de Administração, 2004.

MOURAZ, A.; FERNANDES, P.; LEITE, C. Influências da avaliação externa das escolas no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Braga, n. 14, p. 67-97, 2014. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3400>. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3400>. Acesso em: 2 abr. 2020.

PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; SOUSA, J. R. (org.). *Avaliação institucional e inspeção: perspetivas teórico-conceituais*. Porto: Porto Editora, 2020.

PALMEIRÃO, C.; ALVES, J. M. *Avaliação externa das escolas TEIP: transformação e melhoria*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2024.

PARDAL, L.; CORREIA, E. *Método e técnica de investigação social*. Porto: Areal Editores, 1996.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, 2008.

PORTUGAL. Lei nº 31, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República*, Lisboa, n. 294, p. 7952-7954, 20 dez. 2002.

SANCHES, M. Avaliação externa e auto-avaliação da escola: pontos de intersecção. *Correio da Educação*, [S. l.], n. 285, p. 1-2, 2007.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEABRA, F.; MOURAZ, A.; ABELHA, M.; Henriques, S. Equidade e inclusão nas políticas de educação: perspectivas a partir dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas. *Indagatio Didática*, Aveiro, n. 12, v. 5, p. 99-117, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23445> Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/23445>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SOCEIDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. *Carta ética*. 2. ed. Porto: SPCE, 2020. Disponível em: <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

STAKE, R. E.; SCHWANDT, T. On discerning quality in evaluation. In: SHAW, I. F.; GREENE, J. C.; MARK, M. M. (ed.). *The Sage handbook of evaluation*. London: Sage, 2006. p. 404-418.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.