

**Avaliação externa de escolas:  
do desempenho das escolas às percepções dos docentes  
sobre os efeitos no decorrer do terceiro ciclo avaliativo**

**External evaluation of schools:  
from school performance to teachers' perceptions  
on the effects during the third evaluation cycle**

**Evaluación externa de escuelas:  
del rendimiento de las escuelas a las percepciones de los  
profesores sobre los efectos en el tercer ciclo de evaluación**

**Carlos Barreira**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra  
cabarreira@fpce.uc.pt

**Maria Piedade Vaz-Rebello**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra  
pvaz@fpce.uc.pt

**Maria da Graça Amaro Bidarra**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra  
gbidarra@fpce.uc.pt

**Resumo**

Na sequência das mudanças no terceiro ciclo da Avaliação Externa de Escolas (AEE), importa conhecer o desempenho das escolas já avaliadas, bem como efeitos deste processo na percepção dos docentes. Procedeu-se a estudo documental centrado na análise das classificações nos domínios do quadro de referência em 148 relatórios, disponíveis na página da IGEC até 2022, de escolas avaliadas no 3.º ciclo de AEE, e a um estudo de inquérito por questionário a docentes. Participaram no inquérito 45 docentes de sete agrupamentos de escolas e de uma escola não agrupada da Região Centro, que frequentavam uma ação de formação no âmbito deste ciclo avaliativo. Recolheram-se dados sociodemográficos e respostas a uma escala com 31 itens sobre efeitos da AEE na Escola, Currículo, Sala de aula, Autoavaliação, Comunidade, e argumentos favoráveis e desfavoráveis relativamente ao processo de AEE.

Os resultados, com base em estatística descritiva, apontam para um padrão de classificações idêntico para o ensino público e particular e cooperativo. Destaca-se a predominância do nível *Bom*, seguido de *Muito Bom* para os domínios *Resultados e Prestação do Serviço Educativo*, invertendo-se estes níveis no caso da *Liderança e Gestão*, enquanto no domínio da *Autoavaliação*, o *Bom*, classificação mais frequente, é seguido de *Suficiente*. As classificações de *Insuficiente* e de *Excelente* são pouco frequentes.

A percepção dos efeitos da AEE é positiva em todas as dimensões, particularmente na *Autoavaliação*, ainda que a frequência de indecisão indicie alguma reserva na adesão à AEE, sendo esta mais acentuada na percepção dos efeitos em *Sala de Aula e Currículo*. Os argumentos produzidos sobre a AEE revelam maioritariamente aspetos críticos.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa de Escolas; Desempenho das Escolas; Percepção dos efeitos.

#### Abstract

Following the changes in the third cycle of the External School Evaluation (ESE), it is important to know the performance of schools already assessed, as well as the effects of this process on teachers' perceptions. A desk study was conducted focusing on the analysis of the classifications in the domains of the reference framework in 148 reports of schools evaluated in the 3rd cycle of the ESE, available on the IGEC website until 2022, and a survey of teachers by questionnaire. The survey involved 45 teachers from seven school clusters and one school not grouped in the Central Region, who attended a training activity within the scope of this evaluation cycle. Socio-demographic data were gathered and responses to a scale with 31 items on the effects of the ESE on School, Curriculum, Classroom, Self-evaluation, Community, and favorable and unfavorable arguments regarding the ESE process were collected.

The results, based on descriptive statistics, point to an identical pattern of ratings for public and private and cooperative education. The predominance of *Good* level stands out, followed by *Very Good* for the domains *Results* and *Provision of the Educational Service*, these levels being reversed in the case of *Leadership and Management*, while in the domain of *Self-Assessment*, *Good*, the most frequent rating, is followed by *Sufficient*. The ratings *Insufficient* and *Excellent* are not very frequent.

The perception of the effects of the ESE is positive in all dimensions, particularly in *Self-Assessment*, even though the frequency of indecision indicates some reserve in adhering to the ESE, which is more pronounced in the perception of the effects on the *Classroom* and *Curriculum*. The arguments produced about the ESE reveal mostly critical aspects.

**Keywords:** External Evaluation of Schools; School Performance; Perception of effects.

#### Resumen

A raíz de los cambios en el tercer ciclo de la Evaluación Externa de Escuelas (EEE), es importante conocer el rendimiento de las escuelas ya evaluadas, así como los efectos de este proceso en la percepción de los docentes. Se realizó un estudio documental, centrado en el análisis de clasificaciones en los dominios del marco de referencia en 148 informes, de escuelas evaluadas en el 3er ciclo de EEE, disponibles en la web del IGEC hasta 2022, y un estudio de encuesta mediante cuestionario a docentes. Participaron de la encuesta 45 docentes de siete grupos escolares y una escuela no agrupada de la Región Centro, quienes asistieron a un curso de



capacitación en el marco de este ciclo de evaluación. Se recogieron datos sociodemográficos y respuestas a una escala de 31 ítems sobre los efectos de la EEE en la Escuela, el Currículo, el Aula, la Autoevaluación, la Comunidad y los argumentos favorables y desfavorables con respecto al proceso de la EEE.

Los resultados, basados en estadísticas descriptivas, apuntan a un patrón de clasificación idéntico para la educación pública, privada y cooperativa. Se destaca el predominio del nivel *Bueno*, seguido de *Muy Bueno* para los dominios *Resultados* y *Prestación del Servicio Educativo*, invirtiendo estos niveles en el caso de *Liderazgo y Gestión*, mientras en el campo de la *Autoevaluación*, *Bueno*, la clasificación más frecuente, es seguida por Suficiente. Las clasificaciones de *Insuficiente* y *Excelente* no son frecuentes.

La percepción de los efectos de la EEE es positiva en todas las dimensiones, particularmente en Autoevaluación, aunque la frecuencia de indecisión indica cierta reserva en la adherencia a EEE, que es más pronunciada en la percepción de efectos en Aula y Currículo. Los argumentos producidos sobre la EEE revelan en su mayoría aspectos críticos.

**Palabras clave:** Evaluación externa de escuelas; Rendimiento de las escuelas; Efectos percibidos.

## Introdução

Neste trabalho, apresentam-se dados de dois estudos realizados no âmbito do projeto financiado pela FCT (SFRH/BD/128541/2017), *Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3.º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior*, em Portugal (MAEE). Partindo das mudanças que marcam este novo ciclo de avaliação, nomeadamente no quadro de referência e metodologia adoptados, procura-se analisar o desempenho das escolas a nível nacional, a partir dos relatórios do 3.º ciclo de AEE, disponíveis na página de internet da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC) até final de dezembro de 2022, por um lado, e as percepções dos docentes sobre os efeitos do processo de AEE, no decorrer deste ciclo avaliativo, por outro.

Com efeito, surge como objeto de interesse conhecer as mudanças no quadro de referência, analisar o seu alinhamento com as políticas vigentes, o lugar que vem a assumir a autoavaliação, bem como a observação da prática educativa e letiva, neste novo referencial. Acresce o interesse em obter dados sobre o desempenho das escolas públicas e particulares e cooperativas, uma vez que estas últimas passaram a ser avaliadas pela primeira vez neste 3.º ciclo avaliativo. Por sua vez, as mudanças introduzidas neste ciclo avaliativo conduziram à procura de formação por parte das escolas, no sentido da sua capacitação em avaliação institucional, surgindo como uma oportunidade para a recolha de dados junto dos docentes participantes sobre as suas percepções relativas ao processo de AEE.

Neste contexto, apresentam-se os resultados do estudo documental, que assenta nas classificações das escolas públicas e particulares e cooperativas avaliadas no decorrer deste ciclo avaliativo, bem como do estudo de inquérito por questionário em que se procura analisar as percepções de docentes sobre os efeitos da AEE nas dimensões *Escola*, *Currículo*, *Sala de aula*, *Autoavaliação*, *Comunidade*. São igualmente apresentados os argumentos favoráveis e desfavore-

ráveis a este processo, produzidos na sequência de uma dinâmica de grupo integrada numa ação de formação sobre indicadores organizacionais e pedagógicos no âmbito do 3.º ciclo de avaliação da IGEC, promovida por um Centro de Formação de Associação de Escolas da Região Centro.

## Contextualização teórica

A AEE tem sido desenvolvida com algumas semelhanças na grande maioria dos países, normalmente realizada por autoridades centrais ou estaduais e conduzida por autoridades educativas e/ou órgãos específicos dos ministérios de educação, procurando gerar medidas comparativas sobre o desempenho das escolas (Eurydice, 2015; OCDE, 2013). Em Portugal, embora tenham sido postas em prática algumas importantes iniciativas sobre avaliação de escolas antes de 2006, como seja a avaliação integrada de escolas entre 1999 e 2002, foi a partir de 2006 que a avaliação externa, a cargo da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC), à data IGE, se generalizou a todas as escolas públicas, na sequência da Lei n.º 31 de 2002, de 20 de dezembro, que supõe a articulação da avaliação externa com a autoavaliação das escolas.

Neste sentido, as escolas foram avaliadas em dois ciclos já completados (2006-2011 e 2012-2017), estando em curso o 3.º ciclo avaliativo, o qual introduz algumas alterações no quadro de referência e na metodologia adoptada. Neste terceiro ciclo, que teve início em 2017/18 e foi interrompido em 2019/20 em virtude da pandemia, o quadro de referência passou a integrar quatro domínios, *Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados*. Este quadro de referência apresenta-se relativamente alinhado com as orientações curriculares mais recentes, resultantes dos decretos-lei n.ºs 54 e 55 (Cid & Fialho, 2022), com ênfase na inclusão, autonomia e flexibilidade curricular, particularmente incidentes nos referentes e indicadores no domínio da *Prestação do Serviço Educativo*, incluindo também a *Observação da Prática Educativa e Letiva*, tal como os relatórios internacionais faziam prever (Eurydice, 2015).

Com efeito, é possível identificar mudanças no quadro de referência dos três ciclos avaliativos, registando-se diferenças no número de domínios, factores/campos de análise, referentes e indicadores. No 1.º ciclo avaliativo constavam cinco domínios, que incluíam os *Resultados*, com cinco factores (1. Sucesso Académico, 2. Participação e desenvolvimento cívico, 3. Comportamento e disciplina, e 4. Valorização e impacto das aprendizagens), a *Prestação do Serviço Educativo*, com quatro factores (1. Articulação e sequencialidade, 2. Acompanhamento da prática letiva em sala de aula, 3. Diferenciação e apoios, 4. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem) a *Organização e Gestão Escolar*, com cinco factores (1. Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade, 2. Gestão dos recursos humanos, 3. Gestão dos recursos materiais e financeiros, 4. Participação dos pais e de elementos da comunidade educativa e 5. Equidade e justiça), a *Liderança*, com quatro factores (1. Visão e estratégia, 2. Motivação e empenho, 3. Abertura e inovação, 4. Parcerias, protocolos e projetos) e a *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*, com dois factores (1. Autoavaliação e 2. Sustentabilidade e progresso).

No 2.º ciclo avaliativo, passaram a considerar-se apenas três domínios com três campos de análise cada um, nomeadamente *Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Liderança e*



*Gestão*. O quadro de referência foi substancialmente modificado, com destaque para a fusão de três domínios que constavam no 1.º ciclo avaliativo, (*Liderança, Organização e Gestão Escolar e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*), num único domínio *Liderança e Gestão* com três campos de análise (*Liderança, Gestão e Autoavaliação e Melhoria*). Este é um quadro que surge mais equilibrado e que resultou de pareceres do Conselho Nacional da Educação (2008, 2010, 2011) e do relatório final produzido pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa de Escolas (2011), sendo suportados por diversos estudos, em que se detectaram redundâncias entre fatores de um mesmo domínio e uma ponderação diferencial dos fatores no domínio dos *Resultados* (Bidarra et al., 2014). Neste 2.º ciclo avaliativo, introduz-se na escala de classificação o diferencial entre os resultados esperados e os resultados académicos obtidos nos descritores dos diferentes níveis da escala o que vem conduzir à assunção do peso dos resultados académicos na classificação dos diferentes domínios de avaliação (Bidarra et al., 2016).

No 3.º ciclo avaliativo, passam a figurar quadro domínios, designadamente os domínios *Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados*, variando o número de campos de análise para cada domínio, sobre os quais se baseiam os juízos de valor emitidos, bem como o número de referentes e indicadores que lhes estão associados. A *Prestação do Serviço Educativo*, por exemplo, apresenta-se com quatro campos de análise (1. Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos, 2. Oferta educativa e gestão curricular, 3. Ensino/Aprendizagem/Avaliação, 4. Planificação e acompanhamento das práticas educativas e letivas), 13 referentes e 28 indicadores, enquanto os outros domínios apresentam três campos de análise, nomeadamente o domínio *Resultados* (Resultados académicos, 2. Resultados sociais e 3. Reconhecimento da comunidade) e o domínio da *Liderança e Gestão* (1. Visão e estratégia, 2. Liderança, 3. Gestão) à exceção da *Autoavaliação* que integra apenas dois campos de análise (1. Desenvolvimento e 2. Consistência e impacto). No entanto, a *Autoavaliação* assume particular destaque neste quadro de referência (Barreira et al., 2020), constituindo pela primeira vez um domínio, contrariamente ao que ocorria nos ciclos de avaliação anteriores, em que constituía um fator, no primeiro ciclo avaliativo (2006-2011), associado ao domínio da *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*, ou campo de análise, integrado no domínio da *Liderança e Gestão*, no segundo ciclo avaliativo (2012-2017). Importa referir que a *Autoavaliação*, que constitui agora um domínio autónomo, é a base de questionamento dos restantes domínios, nomeadamente da *Prestação do Serviço Educativo*, da *Gestão e Liderança* e dos *Resultados*. Quanto à escala de classificação, esta inclui cinco níveis de *Insuficiente a Excelente*, tal como no 2.º ciclo de AEE, embora com descritores específicos, sendo nos níveis superiores da escala (*Excelente e Muito Bom*) dada ênfase ao predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, às práticas inovadoras, aos resultados notáveis e à sua sustentabilidade. É de referir que o nível *Excelente* foi acrescentado no 2.º ciclo avaliativo, dado que se vinha a registar o efeito de tecto nas classificações atribuídas, no final do 1.º ciclo avaliativo (Alferes et al., 2016).

As mudanças no quadro de referência e na escala de avaliação, nos níveis e descritores, tornam complexa a leitura da evolução do desempenho das escolas, também elas mutantes, nomeadamente na sequência da reorganização da rede escolar, com a formação de novos agrupamentos

de escolas (Despacho n.º 5634- F/2012, de 26 de abril), embora se tenha registado uma subida generalizada das classificações do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo (Alferes et al., 2016).

Neste novo ciclo avaliativo, iniciado em 2017, para além das alterações no quadro de referência e na escala de classificação, ao nível dos descritores, foi alargado o âmbito de avaliação das escolas públicas às escolas de ensino particular e cooperativo com contrato de associação, e a equipa de avaliadores passou a ser constituída por dois inspetores e dois peritos externos. **Ao nível da metodologia utilizada há também diferenças a registar. Antes do início da AEE é realizada a passagem de questionários de satisfação, pela primeira vez online**, objeto de reflexão com os elementos da comunidade educativa, à semelhança do ciclo avaliativo anterior, bem como a análise dos documentos estruturantes do agrupamento de escolas/escola. Por outro lado, a AEE contempla, pela primeira vez, a Observação da Prática Educativa e Letiva (OPEL), como já foi referido. Tal actividade, realizada no período prévio à visita principal, é orientada pelos pontos de focagem *interação pedagógica, inclusão e competências trabalhadas* no âmbito do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), sendo estas informações mobilizadas para as entrevistas de grupo com os docentes e lideranças intermédias. Durante a visita, são utilizados ainda como elementos de reflexão os resultados académicos acessíveis no *Portal Infoescolas* da Direção-Geral da Educação, efetuadas entrevistas de grupo e observação dos contextos educativos (instalações, equipamentos e ambientes educativos), e, por fim, é apresentada ao diretor e à sua equipa uma primeira síntese da avaliação realizada. Um outro aspecto a salientar são as agendas de trabalho flexíveis, tendo em conta as especificidades das escolas avaliadas com vista a promover dinâmicas mais reflexivas e partilhadas entre os elementos da equipa.

Relativamente aos efeitos da AEE, Ehren et al. (2013) e Ehren e Shackleton (2016) reconhecem a sua complexidade, fazendo depender esses efeitos da criação de expectativas, aceitação do *feedback* pela escola, uso desse *feedback* para orientar e implementar mudanças, prevendo a mobilização da *accountability*, através dos relatórios, das consequências da avaliação e da sensibilidade dos *stakeholders*. Assim, na perceção dos autores, é importante que a informação contida nos relatórios seja clara e possa conter evidências apropriadas pelas escolas com vista ao desenvolvimento da melhoria eficaz, tanto por parte das lideranças como dos docentes, tendo estes que estar envolvidos, de forma ativa, nestes processos.

De acordo com resultados de um estudo desenvolvido no contexto do projeto *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas do ensino não superior*, Projeto AEEENS, financiado pela FCT, Rodrigues e Moreira (2015), ao partilharem os resultados de um inquérito por questionário administrado a Diretores (n= 256), referem que “Segundo os Diretores, a avaliação externa de escolas tem produzido efeitos e impactos moderados na escola, mais ao nível da liderança e coordenação, que no plano curricular e pedagógico e menos ainda nos resultados dos alunos, parecendo ter mais impacto sobre os órgãos de direção e coordenação que sobre docentes, alunos e pais” (Rodrigues & Moreira, 2015, p. 94).

Neste mesmo âmbito foram realizados, entre 2012 e 2015, estudos documentais, de inquérito por questionário e estudos de caso durante o primeiro (2006-2011) e o segundo (2012-2017) ciclos de avaliação. Tais estudos evidenciam que os efeitos da AEE foram percecionados mais em termos organizacionais do que curriculares e pedagógicos (Pacheco, 2016). Neste sentido,

para além dos efeitos positivos que a AEE tem tido ao nível da liderança e gestão e autoavaliação, espera-se que no terceiro ciclo de AEE estes passem também a ser mais visíveis ao nível da inovação curricular e pedagógica como efetivamente é pretendido.

Em suma, as alterações introduzidas no 3.º ciclo avaliativo vêm incidir mais ao nível da sala de aula, o que se revela pertinente, dado que a eficácia da escola não pode dissociar-se da eficácia do ensino, ainda que estas linhas de investigação, que têm implicações na avaliação de escolas, tenham surgido como paralelas e influenciadas por áreas do conhecimento igualmente distintas, respetivamente, a Sociologia e Administração Educativa, e a Psicologia da Educação. Embora com objectivos e metodologias de investigação diferentes, estes dois tipos de investigação que decorrem de campos científicos igualmente diferentes tendem a aproximar-se nos estudos mais recentes sobre eficácia e qualidade educativa (Lima, 2008).

As mudanças no quadro de referência, metodologia e procedimentos, bem como na escala de avaliação, no âmbito da AEE, confrontaram os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas com a necessidade de uma formação para um maior conhecimento sobre as mesmas, o que nalguns casos corresponde a uma apropriação que influencia o seu processo de autoavaliação (Bidarra et al., 2011; Sampaio et al., 2016; Silvestre et al., 2016; Soares et al., 2012).

É neste contexto que apresentamos os dados de dois estudos sobre a AEE. No primeiro estudo (estudo A), de natureza documental, pretende-se analisar o desempenho das escolas e identificar algumas tendências na classificação das 148 Escolas avaliadas no 3.º ciclo de AEE. Por sua vez, no âmbito de uma ação de formação levada a cabo num Centro de Formação de Associação de Escolas da Zona Centro de Portugal Continental, intitulada «Avaliação externa das escolas: operacionalização de indicadores organizacionais e pedagógicos no âmbito do 3.º ciclo de avaliação da IGEC», procurou-se obter dados sobre a perceção dos docentes participantes na ação de formação sobre os efeitos da AEE, através de um questionário, bem como os argumentos favoráveis e desfavoráveis relativamente a este processo na sequência de uma dinâmica de grupo (estudo B).

## Metodologia

### Estudo A

No estudo A, o corpus documental é constituído pelas classificações obtidas nos quatro domínios do quadro de referência do 3.º **ciclo de AEE** recolhidas em 148 relatórios de escolas, 131 de ensino público e 17 de ensino particular e cooperativo, avaliadas neste mesmo ciclo avaliativo e que correspondem a todos os relatórios disponíveis, a nível nacional, até final de dezembro de 2022, na **página de internet da IGEC**. A consulta destes relatórios teve como base a classificação obtida por cada uma das escolas nos domínios avaliados no 3.º ciclo de AEE (*Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados*).

Das 148 escolas avaliadas, 48 agrupamentos de escolas e 11 escolas não agrupadas pertencem à Região Norte, 40 agrupamentos de escolas e cinco escolas não agrupadas à Região Sul e 25 agrupamentos de escolas e duas escolas não agrupadas à Região Centro (cf. Gráfico

1). Dos 17 estabelecimentos de ensino particular e cooperativo avaliados 12 pertencem à Região Sul, três à Região Centro e dois à Região Norte.

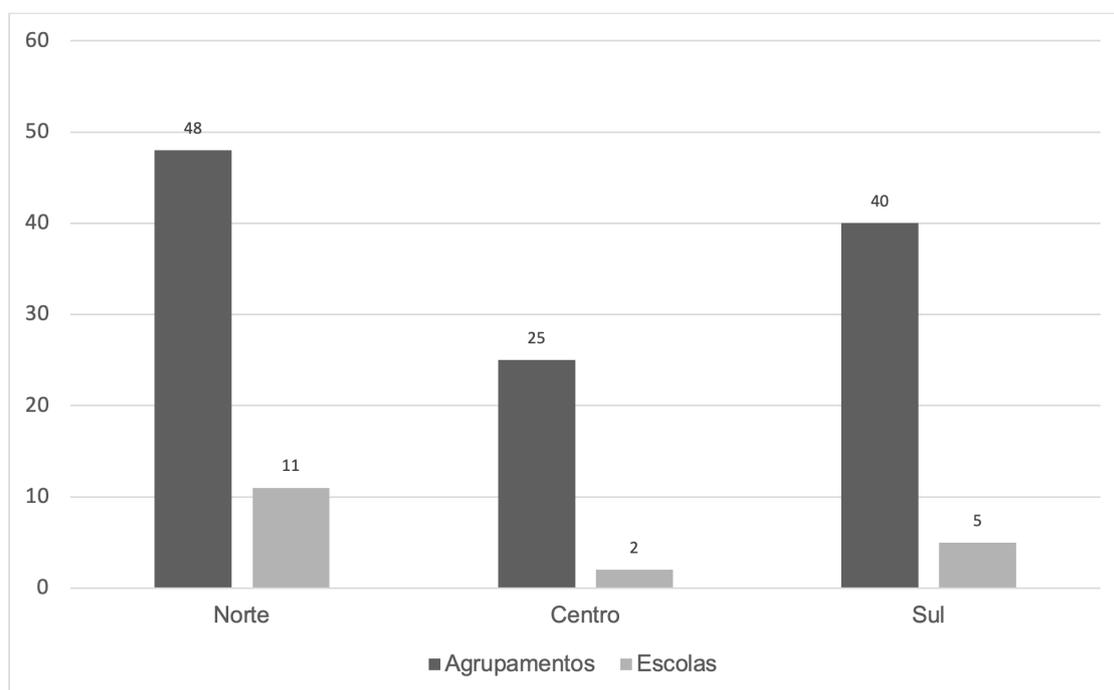


Gráfico 1. Estabelecimentos de Ensino Público por Regiões

## Estudo B

Quanto ao estudo B, participaram na Ação de Formação 45 docentes, que exercem cargos de liderança (cinco diretores/as, cinco subdiretores/as, 20 coordenadores/as de departamento, 10 docentes que integram as equipas de autoavaliação e cinco diretores/as de turma), 35 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, pertencentes a sete agrupamentos de escolas e a uma escola não agrupada da região centro de Portugal Continental, cujas instituições não foram ainda avaliadas no terceiro ciclo de AEE, com exceção de uma. Cerca de metade dos participantes tem formação ao nível da licenciatura e tempo de serviço superior a 30 anos, lecionando maioritariamente no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e 22% pertencem a equipas de autoavaliação das respetivas escolas.

O envolvimento dos participantes nos 1.º e 2.º ciclos avaliativos correspondeu maioritariamente à sua integração em entrevistas em painel, bem como enquanto membros de equipas de autoavaliação, com uma representação não desprezível. No 3.º ciclo de avaliação aumenta o número daqueles que integram equipas de autoavaliação, em relação àqueles que integraram os painéis de entrevistas, e referem também a sua participação no âmbito da prática letiva observada (cf. Quadro 1).

Quadro 1. Envolvimento dos participantes nos três ciclos de AEE

Participação no processo de avaliação de escolas	1.º ciclo de avaliação	2.º ciclo de avaliação	3.º ciclo de avaliação
Membro da equipa de autoavaliação	2	4	10
Participação nas entrevistas em painel	24	28	8
Observação da prática letiva	-	-	2
Outra	14	11	16

Os dados relativos à percepção dos/as docentes acerca da AEE foram recolhidos através de um inquérito por questionário que, para além dos dados socioprofissionais, que incluiu o seu envolvimento no processo de AEE, aborda os efeitos da AEE, tendo sido utilizada uma escala, tipo *Likert*, com cinco níveis de resposta *Discordo Totalmente*, *Discordo*, *Indeciso*, *Concordo* e *Concordo Totalmente*, com 31 itens distribuídos por cinco dimensões *Escola*, *Currículo*, *Sala de aula*, *Autoavaliação*, *Comunidade*. O questionário foi respondido na sequência de uma ação de formação, promovida por um Centro de Formação de Associação de Escolas da Região Centro, em que foram ainda solicitados aos docentes argumentos favoráveis e desfavoráveis sobre o processo de AEE.

Os itens da escala foram elaborados com base na literatura da especialidade (Ehren et al., 2013; Ehren & Visscher, 2006; Ehren & Shackleton, 2016) there is little research knowledge about how school inspections drive the improvement of schools and which types of approaches are most effective and cause the least unintended consequences. The study presented in this paper uses interviews with inspection officials and a document analysis to reconstruct the “program theories” (i.e. the assumptions on causal mechanisms, linking school inspections to their intended outcomes of improved teaching and learning, e através da adaptação de um questionário anteriormente utilizado (Bidarra et al., 2018). Para efeito de tratamento de dados, com base na estatística descritiva, recorreremos ao cálculo de distribuição de frequências, tendo para isso sido agrupados os níveis de discordância (*Discordo totalmente* e *Discordo*) e de concordância (*Concordo* e *Concordo Totalmente*) para uma abordagem mais dicotómica das respostas. Com vista a tratar os argumentos favoráveis e desfavoráveis apontados pelos docentes ao processo de AEE, recorreremos à análise de conteúdo categorizando esses argumentos e apurando as frequências.

## Resultados

Em primeiro lugar, apresentam-se os resultados do estudo A sobre as tendências das classificações nas escolas públicas e nas escolas particulares e cooperativas com contrato de associação, tendo em conta a frequência de classificações atribuídas em cada nível da escala (*Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom*, *Muito Bom* e *Excelente*). Relativamente ao estudo B, apresentam-se os dados em duas secções, começando pelas percepções sobre os efeitos da AEE ao nível da Escola, Currículo, Sala de Aula, Autoavaliação e Comunidade, com base na distribuição de frequências das respostas apuradas, finalizando com uma secção de apresentação da categorização e frequência dos argumentos a favor e contra a AEE.

## Estudo A - Avaliação do desempenho das escolas: Principais tendências

Relativamente às classificações atribuídas às Escolas Públicas avaliadas no 3.º Ciclo de AEE, podemos constatar que no domínio *Resultados* predominam as classificações de *Bom* (N=93), seguidas de *Muito Bom* (N=27), sendo menos frequentes as classificações de *Suficiente* (N=8) e *Excelente* (N=3). No domínio *Prestação do Serviço Educativo* predominam as classificações de *Bom* (N=77), seguidas de *Muito Bom* (N=44), sendo menos frequentes as classificações de *Suficiente* (N=9) e *Excelente* (N=1). No domínio *Liderança e Gestão* predominam as classificações de *Muito Bom* (N=75), seguidas de *Bom* (N=42), sendo menos frequentes as classificações de *Suficiente* (N=9), *Excelente* (N=4) e *Insuficiente* (N=1). Relativamente ao domínio *Autoavaliação* predominam as classificações de *Bom* (N=70), seguidas de *Suficiente* (N=30) e *Muito Bom* (N=28), sendo menos frequentes as classificações de *Insuficiente* (N=2) e *Excelente* (N=1).

Existe um padrão de classificações que evidencia a predominância da classificação de *Bom* em todos os domínios à exceção da *Liderança e Gestão* em que predomina o *Muito Bom*. A classificação de *Bom* é seguida de *Suficiente* no domínio da *Autoavaliação*. A classificação de *Insuficiente*, pouco frequente, só se regista na *Autoavaliação* e *Liderança e Gestão*. A classificação de *Excelente* regista-se em todos os domínios, mas é igualmente pouco frequente, atingindo a sua frequência máxima no domínio da *Liderança e Gestão* (cf. Gráfico 2).

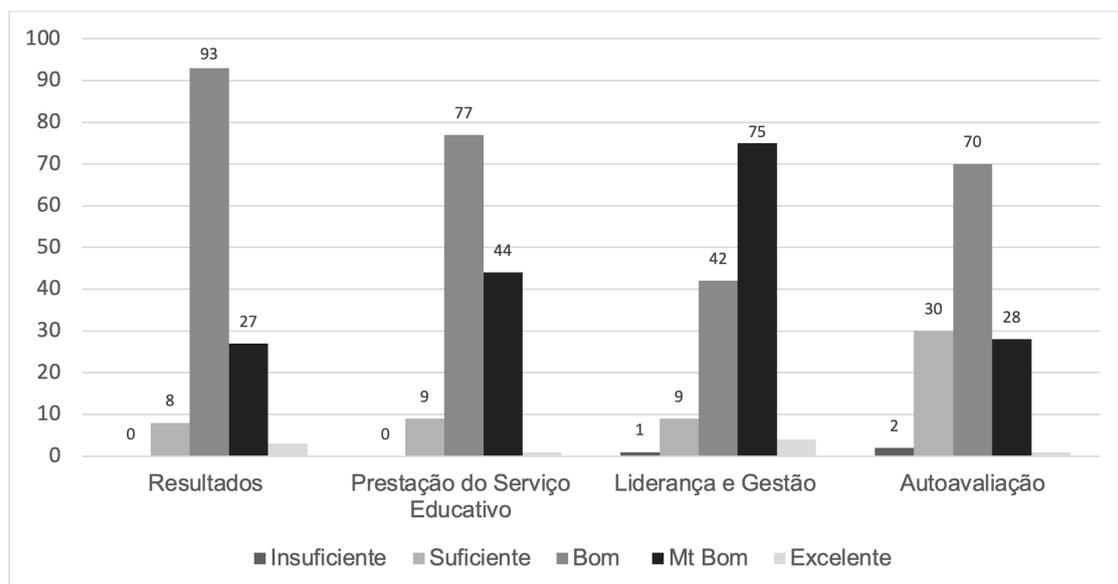


Gráfico 2. Classificações atribuídas por domínio às Escolas Públicas avaliadas no 3.º Ciclo de AEE

No que diz respeito, às classificações atribuídas aos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo com Contrato de Associação (PCCA) avaliados no 3.º Ciclo de AEE,

podemos verificar que no domínio *Resultados* predominam as classificações de *Bom* (N=8), seguidas de *Muito Bom* (N=7), sendo menos frequente a classificação de *Excelente* (N=2), não se registando as classificações de *Suficiente* e *Insuficiente*. No domínio *Prestação do Serviço Educativo* predominam as classificações de *Bom* (N=9), seguidas de *Muito Bom* (N=6), sendo menos frequentes as classificações de *Suficiente* (N=1) e *Excelente* (N=1), não se registando a classificação de *Insuficiente*. No domínio *Liderança e Gestão* predominam as classificações de *Muito Bom* (N=11), seguidas de *Bom* (N=5), sendo menos frequentes as classificações de *Excelente* (N=1), não se verificando classificações de *Suficiente* e *Insuficiente*. Relativamente ao domínio *Autoavaliação* predominam as classificações de *Bom* (N=9), seguidas de *Suficiente* (N=5) e *Muito Bom* (N=3), não se registando as classificações de *Insuficiente* e *Excelente* (cf. Gráfico 3).

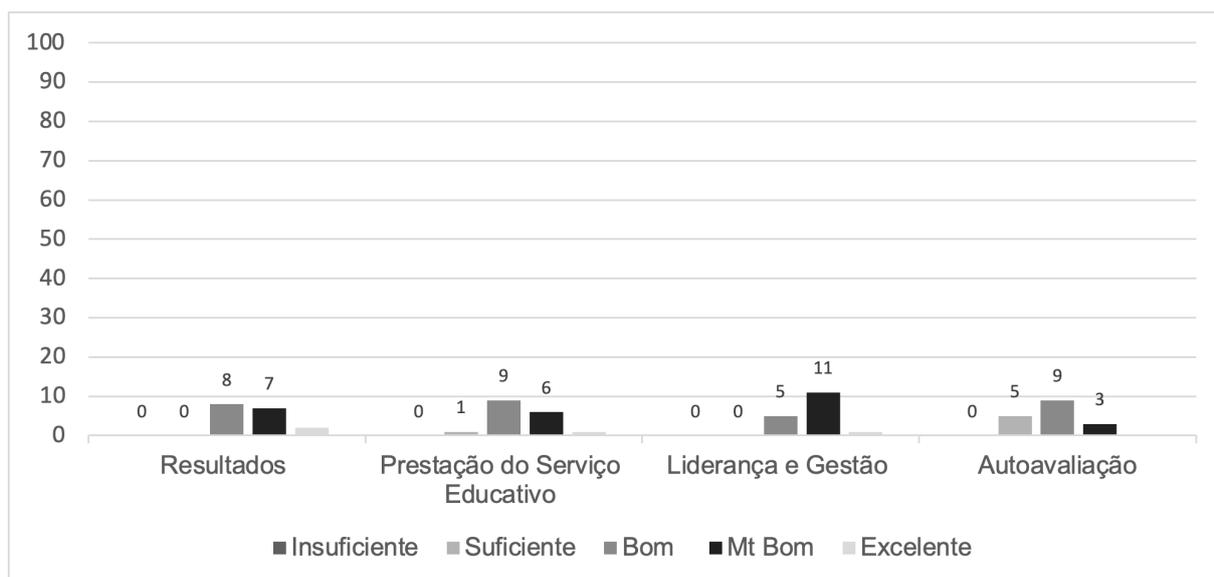


Gráfico 3. Classificações atribuídas por domínio aos Estabelecimentos de Ensino PCCA no 3.º Ciclo de AEE

No que diz respeito, ao desempenho das escolas avaliadas no 3.º ciclo avaliativo, até ao momento, verifica-se um predomínio da classificação de *Bom*, em todos os domínios à exceção da *Liderança e Gestão* onde é predominante a classificação de *Muito Bom*. Quanto ao domínio de *Autoavaliação*, a classificação mais preponderante é de *Bom*, seguida de *Suficiente*, tanto nas escolas públicas, como nas escolas particulares e cooperativas. A atribuição das classificações de *Excelente* e de *Insuficiente* são residuais. Estes dados estão, de certa forma, alinhados com as classificações atribuídas no 1.º e 2.º ciclos de AEE, sendo estas mais elevadas no domínio *Liderança e Gestão* e mais baixas no domínio *Autoavaliação* (Barreira et al., 2011; Bidarra, et al., 2011).

## Estudo B- Percepções dos efeitos e argumentos sobre o processo de AEE

### Percepções sobre os efeitos da AEE

Os dados revelam que os/as docentes participantes expressam uma percepção positiva relativamente aos efeitos da AEE ao nível da *Escola*, designadamente na administração/gestão e no conhecimento dos seus pontos fortes e áreas de melhoria, promovendo a melhoria da qualidade da escola. As respostas que revelam maior discordância registam-se no que diz respeito ao não envolvimento da maioria dos docentes no processo de AEE e no contributo desta para a dinamização de projetos e construção da identidade da escola, bem como na apreensão da sua dinâmica e funcionamento próprios (cf. Gráfico 4).

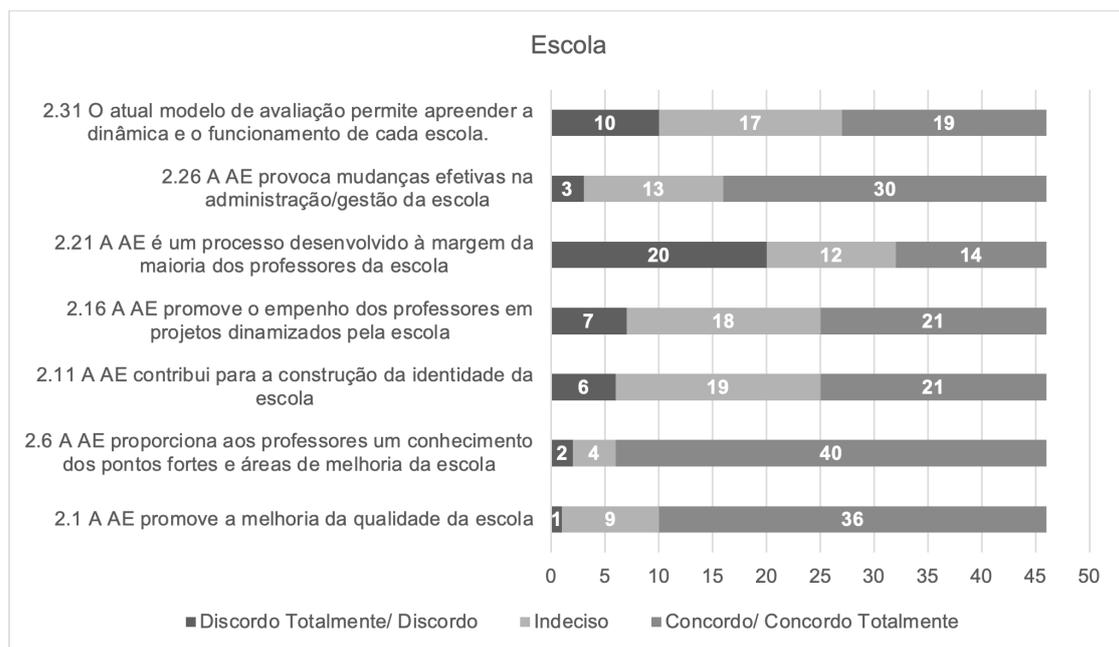


Gráfico 4. Percepções dos docentes sobre os efeitos da AEE na Escola

No que diz respeito ao *Currículo*, os níveis de concordância são mais elevados relativamente aos efeitos da AEE na articulação entre ciclos/níveis de ensino e no trabalho colaborativo entre docentes e mais baixos ao nível da autonomia dos docentes no processo de ensino e na gestão do currículo (cf. Gráfico 5).

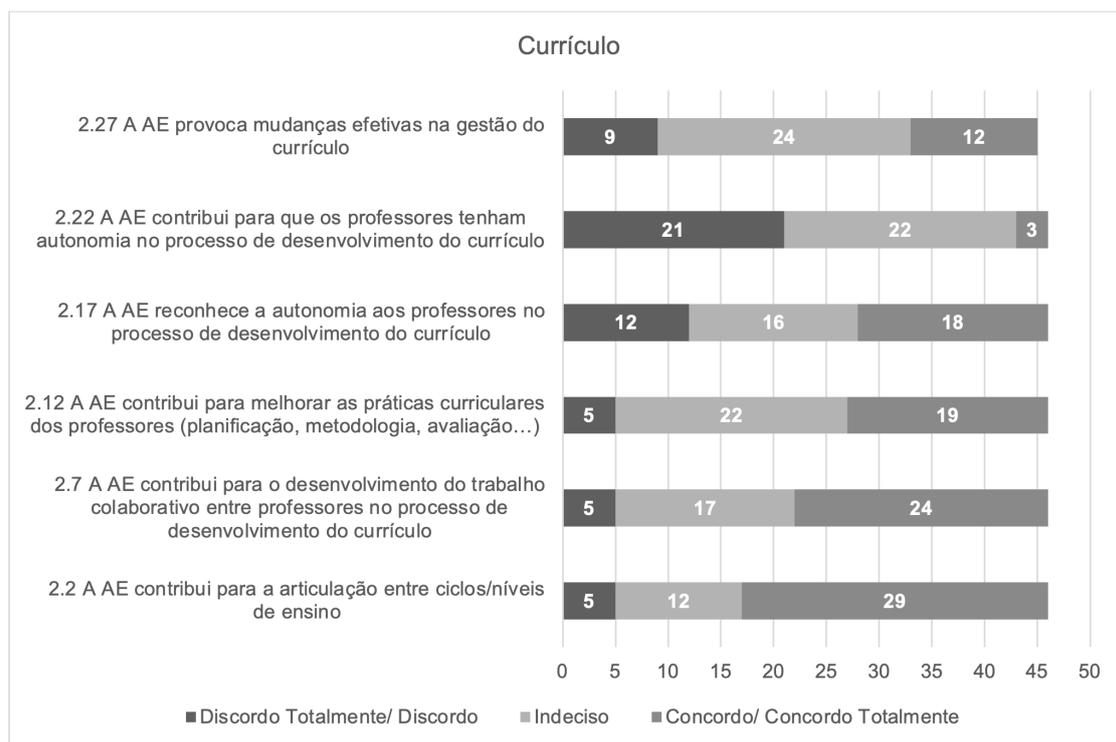


Gráfico 5. Percepções dos docentes sobre os efeitos da AEE no Currículo

No que se refere à *Sala de Aula* regista-se maior discordância quando ao contributo da AEE para que os docentes colaborem na aferição de critérios de correção e na realização de testes em conjunto, revelando-se no que se refere ao contributo da AEE para a valorização da avaliação sumativa face à avaliação formativa níveis de concordância e de discordância muito próximos, com redução de indecisão, sendo, no entanto, a concordância mais frequente a que se refere à valorização dos resultados da avaliação externa das aprendizagens realizadas (cf. Gráfico 6).

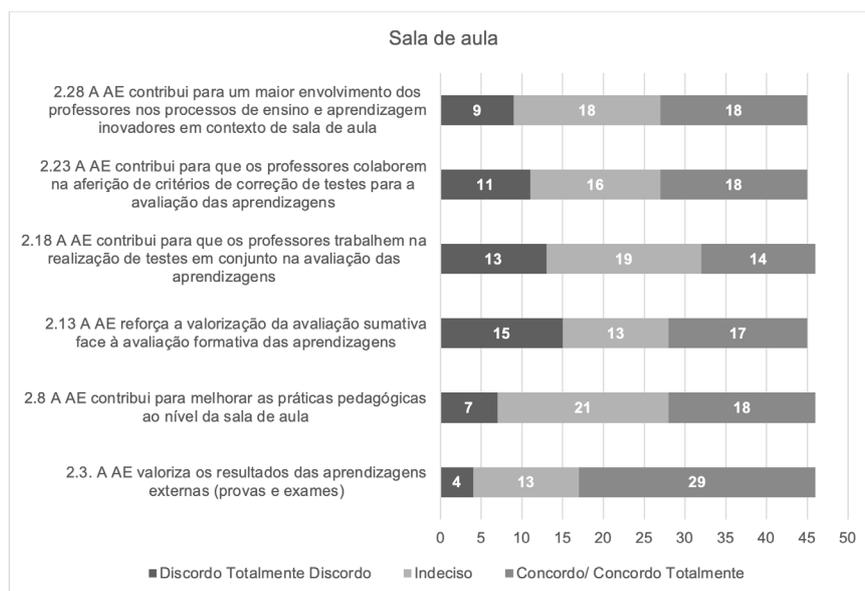


Gráfico 6. Percepções dos docentes sobre os efeitos da AEE na Sala de Aula

Os efeitos da AEE na *Autoavaliação* são **generalizados, uma vez que a avaliação externa tem** contribuído essencialmente para a elaboração de planos contínuos de melhoria por parte da escola, para a existência de autoavaliação e de referenciais que orientam o desenvolvimento organizacional. Porém, os efeitos não são tão evidentes em relação à valorização do trabalho desenvolvido pelas equipas de autoavaliação e na sua relação com o processo de autoavaliação da escola, levantando questões quanto à articulação entre os dois processos. (cf. Gráfico 7).

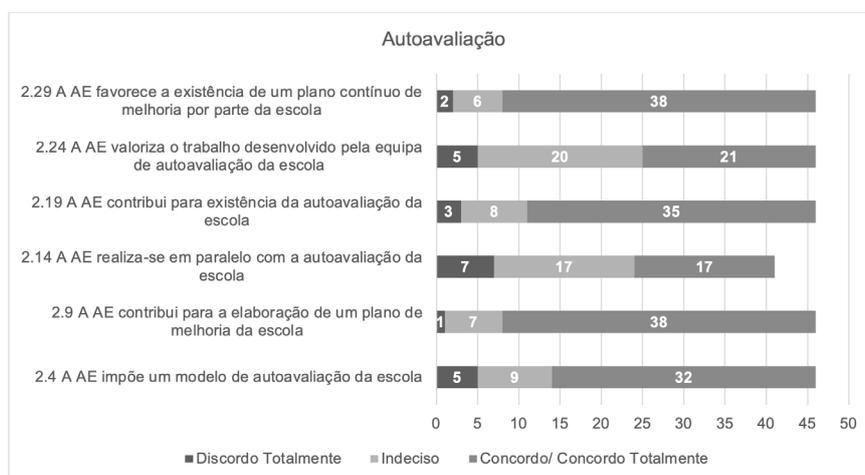


Gráfico 7. Percepções dos docentes sobre os efeitos da AEE na Autoavaliação

No que se refere à *Comunidade*, a AEE tem efeitos visíveis porque, essencialmente, possibilita informação aos pais/encarregados de educação sobre os pontos fortes e áreas de melhoria e contribui para a valorização da escola perante a comunidade educativa, sendo também considerado um processo relevante para a sociedade. No entanto, os efeitos da AEE são menos evidentes na interação entre a escola e a comunidade educativa (cf. Gráfico 8).

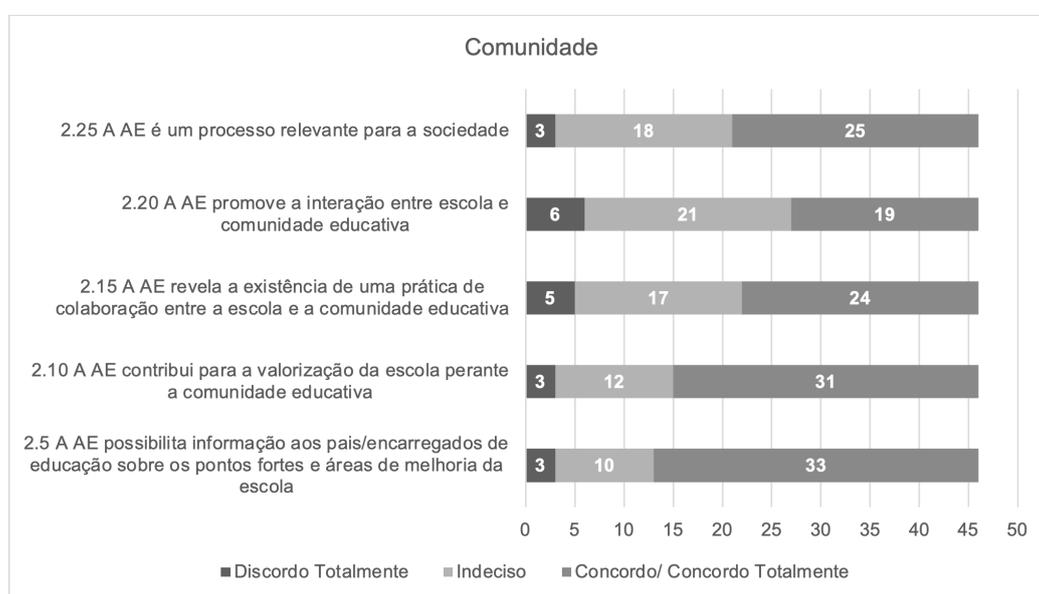


Gráfico 8. Percepções dos docentes sobre os efeitos da AEE na Comunidade

Relativamente às percepções dos docentes sobre os efeitos da AEE, estas **são**, de uma forma geral, positivas, sendo estes efeitos mais sentidos ao nível do funcionamento da organização do que ao nível dos processos pedagógicos (Alferes et al., 2016; Gonçalves et al., 2016). Outros estudos mostram que estes efeitos são mais percebidos pelas lideranças de topo (Rodrigues & Moreira, 2015) do que pelos próprios docentes, uma vez que estes se sentem menos envolvidos nos processos de AEE, tendo assim pouco impacto o uso do *feedback* para orientar e implementar mudanças nas práticas de ensino e avaliação (Ehren et al., 2013).

#### Argumentos a favor e contra a AEE

Registou-se um número de asserções favoráveis menos elevado (16 asserções) relativamente ao número de asserções desfavoráveis (30 asserções), sendo estas mais livres de um discurso normativo sobre AEE. Nos Quadros 2 e 3 apresentam-se as categorias e subcategorias estabelecidas com base na análise de conteúdo das referidas asserções e respetivas frequências.

Quadro 2. Categorias, subcategorias e frequências dos argumentos a favor da AEE

Categorias	Subcategorias	Frequência
Caraterísticas	Olhar externo, apesar de redutor	2
Potencial/ Perceção de impacto	Reflexão sobre as práticas letivas	5
	Incentiva o foco na aprendizagem	3
	Incentiva a melhoria da escola	3
	Promove o envolvimento da comunidade	2
Desafios	Operacionalização	1

Quadro 3. Categorias, subcategorias e frequências dos argumentos desfavoráveis à AEE

Categorias	Subcategorias	Frequência
Limitações do processo	Burocrático, manipulável	3
	Subjetivo	2
	Redutor	6
	Percecionada como punitiva	1
Quadro de referência	<i>Checklist</i> rígido	2
Objetivos/foco	Focada nos resultados escolares/académicos	4
Intervenientes	Alheios à dinâmica da escola	1
	Equipa inspetiva sem postura formativa	1
	Falta de envolvimento dos discentes	1
Impacto negativo	Imposição cria resistência	1
	Promove a competição	1
	Cria angústia nos docentes	1
	Não valoriza o trabalho colaborativo	1
	Contraria a avaliação formativa	3
	Influencia a ADD	1
Falta de impacto positivo/formativo	Não permite conhecer percursos de sucesso	1

No que diz respeito aos argumentos a favor e contra, regista-se maior produção de argumentos desfavoráveis, acrescentando o facto dos argumentos a favor se apoiarem num discurso normativo, induzido pelas próprias questões que integram o inquérito. Nos argumentos desfavoráveis, não só são em maior número e repetidos por mais de um/a participante, como emerge maior liberdade em relação a um discurso normativo sobre a AEE, incidindo em aspetos críticos que merecem uma reflexão por parte dos avaliadores, nomeadamente na importância atribuída aos resultados académicos, assumindo um carácter redutor.

## Conclusões

Relativamente ao desempenho das escolas avaliadas no decorrer do 3.º ciclo avaliativo, existe um padrão de classificações que evidencia a predominância da classificação de *Bom*, em



todos os domínios à exceção da *Liderança e Gestão* em que predomina o *Muito Bom*, enquanto no domínio de *Autoavaliação*, predomina o *Bom*, seguido de *Suficiente*, quer nas escolas públicas, quer nas escolas particulares e cooperativas. A atribuição de *Excelente* em todos os domínios registou-se exclusivamente numa escola de ensino público e a classificação de *Insuficiente* não se registou em nenhum domínio nas escolas de ensino particular. Estes dados, relativos ao desempenho das escolas, revelam-se de algum modo alinhados com as classificações atribuídas nos ciclos anteriores, em que se destacou pela positiva a *Liderança e Gestão*, enquanto a *Autoavaliação* constituiu o fator com classificações inferiores, nomeadamente no 1.º ciclo avaliativo (Barreira et al., 2011; Bidarra, et al., 2011).

Apesar do número de escolas de ensino particular e cooperativo avaliadas à data do presente estudo ser reduzido, regista-se um padrão de classificações semelhante às classificações das escolas do ensino público, o que suscita o interesse de verificar até que ponto este se mantém com o alargamento das escolas a vir a ser avaliadas, o que pode contribuir para uma outra perceção sobre a qualidade das escolas, até aqui predominantemente ancorada nos *rankings*.

No que concerne ao estudo com docentes regista-se o seu empenho enquanto participantes na ação de formação na procura de maior capacitação no âmbito da avaliação institucional das escolas, sendo as suas perceções sobre os efeitos da AEE tendencialmente positivas, ainda que se assinale uma frequência elevada de indecisão que evidencia alguma reserva de adesão a este processo. Esta tendência é mais acentuada em algumas dimensões, sendo a *Sala de Aula* e o *Currículo* que merecem mais hesitação quanto ao grau de concordância sobre os efeitos da AEE.

A perceção dos docentes, sendo mais favorável ao nível dos efeitos da AEE na administração e gestão e autoavaliação do que em relação ao currículo, pedagogia e sala de aula, corrobora outros estudos que apontam no mesmo sentido, ou seja, para efeitos mais ao nível organizacional, do que ao nível pedagógico e curricular (Alferes et al., 2016; Gonçalves et al., 2016), sendo estes efeitos ainda mais notórios por parte das lideranças de topo (Rodrigues & Moreira, 2015).

Cabe ainda salientar que embora a *Autoavaliação* figure frequentemente como uma área de melhoria nos relatórios de AEE, com classificações inferiores, como nos mostra a análise do desempenho das escolas avaliadas, surge na perceção dos docentes inquiridos como sendo influenciada positivamente pelo processo de AEE, devendo, contudo, a articulação entre estes dois processos merecer maior atenção por parte dos diferentes atores envolvidos. Com efeito, a aceitação e uso do *feedback* pela escola para orientar e implementar mudanças, através dos relatórios de AEE, não está ainda a ter os efeitos esperados em torno dos processos de autoavaliação. Acresce que a falta de condições das equipas de autoavaliação e a sua constante rotação tem levado a que estes efeitos sejam pouco sistemáticos e contínuos e se façam sentir apenas quando as escolas se confrontam com a AEE (Ehren et al., 2013; Ehren & Shackleton, 2016).

Para finalizar, importa referir, quanto às perceções dos docentes, que à interpretação dos dados não pode ser alheia a adesão a uma dada representação da AEE, que está na base da elaboração do questionário, com itens alinhados com um certo discurso normativo (do que se pretende que a AEE seja), sendo mais críticos os argumentos produzidos sobre o mesmo processo, eventualmente sustentados pela experiência dos ciclos de avaliação anteriores, por parte dos participantes na ação de formação (Vaz-Rebelo et al., 2021).

## Referências

- Alferes, V. R., Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebello, M. P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 55-67). Porto Editora.
- Barreira, C., Bidarra, M.<sup>a</sup> G., Vaz Rebello, M.<sup>a</sup> P., & Alferes V. R. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*, 81-94.
- Barreira, C., Bidarra, G., Vaz-Rebello, P., & Alferes, V. (2014). Melhoria das escolas em Portugal: análise do desempenho no âmbito da avaliação externa. In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid & M. Favinha (Eds.), *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas* (pp. 133-146). Universidade de Évora. [ISBN 978-989-8339-20-1]
- Barreira, C., Bidarra, M.<sup>a</sup> G., Vaz Rebello, M.<sup>a</sup> P., & Alferes V. R. (2020). A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In J. A. Pacheco, J. Carlos Morgado & Joana Sousa (Orgs.), *Avaliação Institucional e Inspeção: Perspetivas teórico-conceituais* (pp. 101-119). Porto Editora.
- Bidarra, M. G., Barreira, C. F., & Vaz-Rebello, M.P. (2011). O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas. *Nova Ágora*, 2, 39-42.
- Bidarra, M. G., Barreira, C., Valgôde, M. M., Vaz-Rebello, M. P. & Alferes, V. R. (2018). Atitudes dos professores face à avaliação de escolas. *Journal Indagatio Didactica* 10(2), 227-248.
- Cid, M. A., & Fialho, I. (2022). Convergências entre o quadro de referência da avaliação externa das escolas e os normativos. In I. Fialho & Coppi, M. (Coord.) *Livro de atas do IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção* (pp. 171-187). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Conselho Nacional de Educação (2008). Parecer n.º 5 sobre Avaliação Externa de Escolas. In *Diário da República*, n.º 113, II Série, 13 de Junho.
- Conselho Nacional de Educação (2010). Parecer n.º 3 sobre Avaliação Externa de Escolas. In *Diário da República*, n.º 111, II Série, 9 de Junho.
- Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação sobre Avaliação Externa de Escolas. In *Diário da República*, n.º 5, II Série, 7 de Janeiro.
- Despacho n.º 5634- F/2012. In *Diário da República* n.º 82/2012, 2.º Suplemento, Série II, 26 de abril (Estabelece os princípios e critérios de orientação para a constituição de agrupamentos de escolas e agregações).
- Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em <https://www.educationforallindia.com/2015%20Eurydice%20Assuring%20Quality%20in%20Edn.pdf>
- Ehren, M. C. M., Altrichter, H., Mcnamara, G., O'Hara, J., & Kepler, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools-describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educ Asse Eval Acc*, 25, 3-43. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>
- Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2006). Towards a Theory on the Impact of School Inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51-72. [https://www.jstor.org/stable/3699295#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3699295#metadata_info_tab_contents)
- Ehren, M., & Shackleton, N. (2016). Risk-based school inspections: impact of targeted inspection approaches on Dutch secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 299-321. <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9242-0>

- Gonçalves, D., Vaz-Rebelo, M. P., Bidarra, M. G., & Barreira, C. (2016). Avaliação externa de escolas e impacto da(s) liderança(s): Estudo de caso. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (211-230). Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão.
- OCDE (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OCDE: Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OCDE Publishing. Disponível em [http://www.oecd.org/education/school/Evaluation\\_and\\_Assessment\\_Synthesis\\_Report.pdf](http://www.oecd.org/education/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf)
- Pacheco, J. (2016). Resultados globais do projeto. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 263-271). Porto Editora.
- Rodrigues, P., & Moreira, J. (2015). Processos e impactos da avaliação externa de escolas do ensino não superior: o que dizem os diretores. In *Conselho Nacional de Educação. Avaliação externa de escolas* (pp. 61-109). CNE.
- Sampaio, M., Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: Convergências e tendências de ação. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp.38- 53). Porto Editora.
- Silvestre M. J., Saragoça, J. & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 12-35). Porto Editora.
- Soares, M., Barreira, C., & Bidarra, G. (2012). Impacto da avaliação externa de escolas no processo de autoavaliação. *Revista Temas e Problemas em Educação* 5(11), 45-68.
- Vaz-Rebelo, P., Bidarra, M. G., Barreira, C., & Alferes, V. R. (2021). Perceção de professores de uma ação de formação sobre Avaliação Externa de Escolas. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo & R. Alves (Eds.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2358-2370). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho. [ISBN 978-989-8525-71-0]