



Programa de avaliação externa das escolas em Portugal: uma análise focada na satisfação de líderes/gestores¹

Elisabete Fernanda Pereira Soares Gonçalves*, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite e Preciosa Teixeira Fernandes

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 40200-135, Porto, Portugal. *Autor para correspondência. Email: elisabete99@hotmail.com

RESUMO. Em Portugal, as escolas públicas dos ensinos fundamental e médio são sujeitas a uma avaliação externa, realizada sob a responsabilidade da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), que teve início em 2006. Decorridos oito anos após a experiência inicial, o presente artigo visa dar a conhecer o grau de satisfação de líderes/gestores das escolas em relação a este Programa de Avaliação Externa das Escolas (PAEE) no que se refere ao referencial usado, ao processo seguido e ao relatório que é enviado às escolas. Os dados foram recolhidos mediante inquérito por questionário, aplicado a 372 líderes/gestores escolares: líderes de topo (23 diretores, 47 elementos de direção das escolas) e líderes intermédios (90 coordenadores de departamento curricular e 212 diretores de turma) oriundos de 25 escolas/agrupamentos de escolas da zona Norte de Portugal. Globalmente, os resultados mostram maior índice de satisfação dos gestores de topo em comparação com os gestores intermédios. No que respeita às dimensões em análise (Referencial, Processo e Relatório), constata-se que a percentagem global de concordância está entre os 53,40% (Referencial), os 69,10% (Relatório) e os 81% (Processo), o que revela um posicionamento bastante positivo dos inquiridos em face do PAEE.

Palavras-chave: avaliação externa de escolas, satisfação com a avaliação, lideranças.

Schools' external evaluation program in Portugal: An analysis focused on the satisfaction of leaders and managers

ABSTRACT. Primary and secondary public schools in Portugal are externally evaluated under the responsibility of the General Inspection of Education and Science (IGEC), starting from 2006. Since eight years after the initial experience has passed, current paper provides the degree of satisfaction with the external evaluation program of school leaders and managers with regard to the reference used, the process followed and the report sent to the schools. Data were collected by a questionnaire survey applied to 372 leaders and school managers: top managers (23 directors, 47 members of school management) and middle managers (90 coordinators of curriculum department and 212 class directors) from 25 schools in northern Portugal. Overall, the results show a higher rate of satisfaction of top managers compared to that by middle managers. With regard to the dimensions in analysis (Reference, Process and Report), it has been observed that the overall percentage of agreement lies between 53.40% (Reference), 69.10% (Report) and 81% (Process), revealing a positive positioning of respondents regarding to the External School Evaluation Program (PAEE).

Keywords: external school evaluation, satisfaction with the evaluation, leaderships.

Programa de evaluación externa de las escuelas en Portugal: un análisis centrado en la satisfacción de líderes/gestores

RESUMEN. En Portugal, las escuelas públicas de las enseñanzas primaria y secundaria son sometidas a una evaluación externa, realizada bajo la responsabilidad de la Inspección General de Educación y Ciencia (IGEC), que tuvo inicio en 2006. Tras ocho años de la experiencia inicial, el presente artículo pretende dar a conocer el grado de satisfacción de líderes/gestores de las escuelas en relación a este Programa de Evaluación Externa de las Escuelas (PAEE) en lo que se refiere al referencial usado, al proceso seguido y al informe que es enviado a las escuelas. Los datos fueron recogidos a través de averiguación por cuestionario, aplicado a 372 líderes/gestores escolares: líderes principales (23 directores, 47 elementos de dirección de las escuelas) y líderes intermedios (90 coordinadores de departamento curricular y 212 directores de turma) originarios de 25 escuelas/agrupamientos de escuelas de la zona Norte de Portugal. Globalmente, los

¹Diretores, Outros elementos da direção, Coordenador de Departamento Curricular e Diretores de turma.

resultados muestran mayor índice de satisfacción de los gestores principales comparándose con los gestores intermedios. En lo que se refiere a las dimensiones en análisis (Referencial, Proceso e Informe), se constata que el porcentaje global de concordancia está entre el 53.40% (Referencial), el 69.10% (Informe) y el 81% (Proceso), lo que revela un posicionando bastante positivo de los encuestados frente al PAEE.

Palabras clave: evaluación externa de escuelas, satisfacción con la evaluación, liderazgos.

Introdução

A investigação que tem sido desenvolvida no âmbito das políticas públicas de educação (AFONSO, 2010; ALAIZ, 2007; LEITE et al., 2006; GONÇALVES, 2009) salienta que a avaliação das escolas se tornou central, quer a nível nacional, quer internacional. Efetivamente, por motivos diversos, a emergência do ensino enquanto setor prioritário para aplicação de instrumentos, metodologias e práticas que visam à qualidade tem vindo a constituir-se cada vez mais como uma realidade. Neste âmbito, a avaliação surge como processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade no sistema de ensino e de educação (GUERRA, 2003), porventura ainda mais claramente perante cenários de descentralização e de concessão de autonomia às escolas. Em Portugal, o quadro de autonomia² das escolas tem vindo a enfatizar a necessidade de avaliação, numa lógica de regulação interna e de promoção de uma cultura de autoavaliação e, simultaneamente, numa lógica de regulação externa, de prestação de contas à comunidade, donde emerge, frequentemente, a dificuldade de conciliar a prestação de contas com a melhoria, devendo essas duas lógicas ser entendidas como complementares, porque, se por um lado, prestar contas pode suscitar dinâmicas de melhoria, por outro, a avaliação numa lógica de melhoria pode constituir uma base para a prestação de contas (FIALHO, 2009). Os processos de melhoria das escolas são, em grande parte, determinados pelas políticas educativas de autoavaliação, já que esta se constitui como um,

[...] importante mecanismo que as escolas têm ao seu dispor para poderem projetar a sua imagem, mas também para regular o seu funcionamento, com o objetivo de corresponder, cada vez mais, aos anseios das comunidades em que se inserem (FIALHO, 2009, p. 106).

É de salientar, ainda, que a responsabilidade da escola em um processo de avaliação externa tende a aumentar quando a autoavaliação se torna uma prática institucional e serve essencialmente de suporte à própria avaliação externa.

A publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro (PORTUGAL, 2002), trouxe visibilidade política e social à avaliação externa das escolas, e, em 2006, é

lançado pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) o Programa de Avaliação Externa das Escolas (PAEE), que se estrutura em torno de processos que têm como intenção contribuir para a melhoria da escola, articulando-se com a autoavaliação e a regulação do sistema educativo. Com efeito, no quadro da legislação portuguesa³, as escolas são avaliadas com vista a: melhorar o sistema educativo (organização, eficiência e eficácia), fornecendo informações sobre o seu funcionamento; assegurar o sucesso educativo (qualidade, exigência e responsabilidade das escolas); incentivar ações e processos de melhoria; valorizar e incrementar a participação dos membros da comunidade educativa; garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos; e participar em processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos (GONÇALVES et al., 2014).

O PAEE assenta num referencial (IGEC, 2015) organizado em domínios e num procedimento de recolha de informação por meio de análise documental, de observação direta e de entrevistas em painel. Decorridos oito anos desde a sua implementação, reconheceu-se, em fase de concretização do 2.º ciclo (2011-2016), a importância de compreender o nível de satisfação de líderes/gestores das escolas⁴ relativamente a este programa. Assim, constituem questões que orientam o estudo que este artigo apresenta: Que apreciação fazem os líderes/gestores, de topo e intermédios, do Programa de Avaliação Externa das Escolas? Como estão os processos de Avaliação Externa a serem vistos e sentidos pelas escolas?

O artigo inicia-se com uma breve discussão teórica de algumas tipologias de modelos de avaliação, à qual se segue uma explicitação do Programa de Avaliação Externa de Escolas (PAEE). Dá-se conta da metodologia adotada, clarificando os instrumentos e procedimentos utilizados, e apresentam-se os dados recolhidos, seguidos de sua discussão. O artigo fecha com algumas considerações finais.

Modelos de Avaliação

Quando se pensa em avaliação, tem-se em mente diferentes tipos/enfoques de avaliação, conforme os

³Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, art. 3º (PORTUGAL, 2002).

⁴Em Portugal, desde os anos 2000, a maioria das escolas passou a estar agrupada, configurando o que passou a ser designado por agrupamentos de escolas. Estes são constituídos por jardins de infância, escolas do ensino fundamental e escolas de ensino médio. No presente estudo, colaboraram escolas ainda não agrupadas, bem como agrupamentos de escolas. Assim, a partir deste momento, para simplificar o discurso, quando nos referirmos a escolas, estamos a considerar tanto as agrupadas como as não agrupadas.

²Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio (PORTUGAL, 1998) e Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril (PORTUGAL, 2008).

objetivos a prosseguir, as metodologias utilizadas, os destinatários etc. Casanova (2004) diferencia os tipos de avaliação consoante a sua finalidade ou função (formativa ou sumativa), a sua extensão (global ou parcial), o tipo de agentes avaliadores (interna ou externa) e o momento em que a avaliação decorre (inicial, processual ou final). Configurando o que se considera como uma caracterização da avaliação de cômputo muito geral, esta tipologia não permite aceder a aspectos mais pormenorizados da avaliação, tais como o tipo de metodologia utilizada e o(s) paradigma(s) epistemológico(s) que lhe estão subjacentes. Uma avaliação com função formativa, por exemplo, pode centrar-se exclusivamente na procura de objetividade, baseando-se em dados quantitativos, ou pode, pelo contrário, centrar-se em dados qualitativos, baseando-se em processos que visam à reflexão crítica e à procura da tomada de decisões de forma implicada.

House (1994) propõe a tipificação da avaliação segundo modelos cujas características-chave são o ‘enfoque’ e o ‘produto’ (Análise de sistemas; Por objetivos; De decisão; Sem objetivos definidos; Crítica de arte; Revisão profissional; Quase-jurídico; Estudo de caso-negociação). Considera-se que esta tipologia configura uma abordagem mais profunda do que a que é proposta por Casanova (2004), porque, centrando-se em características-chave, possibilita uma compreensão da(s) filosofia(s) subjacente(s) a cada modelo. Ou seja, ao apresentar claramente qual o ponto de atenção fulcral de cada modelo (enfoque) e o objetivo que este visa a atingir (produto), permite compreender alguns dos princípios epistemológicos e metodológicos que lhe poderão estar subjacentes.

Bravo e Catalán (1994) fazem a distinção entre diversos modelos de avaliação, caracterizando-os como: ‘objetivistas’, ‘subjativistas’ e ‘crítico’. Nos ‘modelos objetivistas’, concebe-se a avaliação de um ponto de vista técnico. A informação avaliativa deve ser cientificamente objetiva, o que se consegue utilizando instrumentos objetivos de recolha de dados (testes, questionários etc.). Há, portanto, uma crença na objetividade da avaliação, cuja ênfase está situada nos produtos e nos resultados do ensino.

Nos ‘modelos subjativistas’, pelo contrário, a avaliação é concebida como compreensão e valorização dos processos e dos resultados. A sua finalidade é a de proporcionar informação que permita a melhoria da prática educativa. Uma outra diferença fundamental deste modelo, relativamente ao modelo objetivista, é a de que o avaliador assume uma atitude de cooperação com os avaliados, proporcionando informação para que o avaliado possa tomar consciência e ampliar o seu conhecimento sobre o processo vivido.

Finalmente, no ‘modelo crítico’, a avaliação é um processo de recolha de informações que fomenta a reflexão crítica dos processos e conduz à tomada de decisões pertinentes em cada situação específica. A sua finalidade é a ‘transformação’ dos destinatários do programa – indivíduos, grupos, comunidades. Para isso, o avaliador deve centrar-se na análise crítica das circunstâncias pessoais, sociais, políticas e económicas que rodeiam a própria ação. A mudança institucional global advirá das mudanças individuais dos intervenientes, correspondendo a uma pedagogia construtivista, reflexiva e crítica, na qual a avaliação é uma coconstrução assente no confronto, na transformação e na síntese dos referenciais internos e externos, num processo em permanente elaboração.

Em termos de conceitualização da avaliação, é de referir que a análise ao Referencial de Avaliação utilizado pela IGEC permite afirmar que:

[...] o modelo carece de uma teoria de avaliação. Na análise do documento ‘Avaliação externa das escolas. Referentes e Instrumentos de avaliação’ (IGE, 2009) não se encontra qualquer referência à noção de avaliação, nem tão pouco a paradigmas (PACHECO, 2010, p. 4).

Por referência à Lei n.º 31/2002 (BRASIL, 2002) que regula o PAEE, pode dizer-se que este apresenta proximidade com os ‘modelos objetivistas’ que definem a avaliação enquanto processo de determinar valor ou mérito, aferir grau de produtividade, e medir nível de eficiência⁵. Relativamente aos objetivos e às intenções, pode encontrar-se no Referencial de Avaliação utilizado pela IGEC (IGEC, 2015) proximidades aos ‘modelos objetivistas’⁶, mas também aos ‘modelos subjativistas’⁷.

A tipologia de modelos de avaliação proposta por Alaiz (2007) circunscreve a multiplicidade de referenciais, procedimentos e práticas existentes a dois grandes tipos de modelos de avaliação externa: os ‘modelos estruturados’ e os ‘modelos abertos’. De acordo com o autor, os ‘modelos estruturados’, que apresentam referenciais claramente definidos, são geralmente muito formatados e supõem a completa racionalidade das organizações. Inscrevem-se, nesse tipo de modelo, as normas ISO 9000⁸, cujo principal

⁵A título de exemplo: “O sistema de avaliação deve, através da participação em projectos e estudos desenvolvidos a nível internacional, permitir aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados” (BRASIL, 2002).

⁶A título de exemplo: “Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo” (IGEC, 2015, p. 7).

⁷A título de exemplo: “Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (IGEC, 2015, p. 7).

⁸Dentro das normas ISO, que abrangem todos os ramos do conhecimento, o subconjunto de normas ISO 9000 são as que estabelecem um modelo de gestão da qualidade para as organizações (independentemente do seu tipo ou da sua dimensão). Os modelos de gestão da qualidade baseados nessa norma mobilizam uma concepção prescritiva de qualidade, procurando a adaptação do

objetivo é a obtenção de um certificado de qualidade, aproximando-se, assim, do ‘modelo de auditoria’ (GONÇALVES, 2009). Também os modelos baseados no sistema da European Foundation for Quality Management (EFQM), aos quais subjazem conceitos como ‘Orientação para os Resultados’, ‘Focalização no Cliente’, ‘Liderança e Constância de Propósitos’, ‘Gestão por Processos e por Factos’, entre outros, podem ser enquadrados nos designados ‘modelos estruturados’. Segundo Alaiz (2007), esses tipos de modelos que perspetivam a organização escolar como uma organização empresarial baseiam-se em técnicas de avaliação que assentam na comparabilidade e não integram a importância do contexto organizacional, que, no caso das instituições educativas, pode ter forte significado nos resultados.

Os ‘modelos abertos’, por seu lado, perspetivam a escola como uma organização com características específicas e advogam, igualmente, a necessidade de modelos de avaliação específicos, construídos por cada escola (ALAIZ, 2007).

Em uma leitura comparativa, o ‘modelo etnográfico’⁹ (ROCHA, 1999) e o ‘Perfil de Auto-avaliação de Escolas’ – PAVE¹⁰ (MACBEATH et al., 2005) aproximam-se mais desse tipo de ‘modelos abertos’, nos quais a avaliação, mais do que servir para mostrar ou provar alguma coisa, é perspetivada como uma possibilidade para melhorar. Focando a realidade portuguesa, pode considerar-se que a proposta patente no quadro político-legal se aproxima dos ‘modelos estruturados’, pela clara referência ao modelo da European Foundation for Quality Management (EFQM), como base do referencial teórico da IGEC.

Programa de Avaliação Externa das Escolas (PAEE)

O enquadramento legal¹¹ da avaliação de escolas em Portugal, determinado no ano de 2002, assim como o percurso do PAEE, com início em 2006/2007, justificam a importância da realização de investigações centradas sobre este último modelo, pelo seu caráter de excepcionalidade em termos de continuidade. Efetivamente, até 2006, os diversos programas de avaliação de escolas em Portugal tiveram uma duração bastante curta, oscilando, muitas vezes, ao sabor do contexto político em que se inscrevem (AZEVEDO,

2007). O PAEE, por relação com outros programas mencionados, é também uma exceção no que respeita à sua abrangência geográfica, de caráter nacional.

Em um olhar mais focalizado, o PAEE, modelo em foco neste artigo, tem, como se referiu, como principal quadro de referência, a Lei 31/2002, de 20 de dezembro (BRASIL, 2002). Todavia, a sua origem pode ser localizada um pouco mais atrás, por influências internacionais – nomeadamente no ‘Projecto Piloto Europeu para a Auto-Avaliação das Escolas’, no ano letivo 1997/1998, que envolveu 101 escolas em 18 países, bem como nas metodologias propostas pela European Foundation for Quality Management (EFQM). A ele pode ainda associar-se o modelo da ‘Avaliação Integrada das Escolas’, promovido pela Inspeção Geral da Educação a partir do ano letivo 1999/2000, e mais recentemente, o projeto de ‘Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas’, desenvolvido no triênio 2005-2007. Ainda que possa ser associado a outras propostas, o referencial do modelo de Avaliação Externa de Escolas tem na sua origem o projeto ‘How Good is Our School’, da Escócia, formulado em 1991, revisto em 2002 e ainda em utilização (ALAIZ, 2007).

Para uma melhor compreensão do referencial que suporta o PAEE em Portugal, explicita-se, na Tabela 1, a sua estrutura com as respetivas alterações do 1.º ciclo de avaliação para o 2.º ciclo.

Tabela 1. Reorganização de Domínios e escala de classificação do 1.º para o 2.º ciclo de avaliação.

1º Ciclo	2º Ciclo
Resultados	Resultados
Prestação do Serviço Educativo	Prestação do Serviço Educativo
Organização e Gestão Escolar	Liderança e Gestão
Liderança	
Capacidade de Autorregulação e Melhoria	
ESCALA DE AVALIAÇÃO	ESCALA DE AVALIAÇÃO
Muito Bom	Excelente
Bom	Muito Bom
Suficiente	Bom
Insuficiente	Suficiente
	Insuficiente

Fonte: dados da IGEC (2015).

Como se pode observar na Tabela 1, no 1.º ciclo do PAEE (2006-2011), o referencial do PAEE focou cinco domínios e assentou em uma escala de avaliação com os seguintes níveis de classificação: ‘Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente’. No 2.º ciclo (2011-2016), houve um reajuste, reduzindo-se o número de domínios para três, acrescentando-se, também, o nível Excelente. Cada um dos domínios é avaliado com base em um conjunto de campos de análise.

Relativamente à equipa de avaliação, esta é composta por dois inspetores da IGEC e um avaliador externo. Quanto ao procedimento, o primeiro passo do

⁹referente ao referido’ e considerando que, para atingir a ‘qualidade’, é necessária uma completa concretização dos indicadores pré-definidos (GONÇALVES, 2009).

⁹Enquadra-se no paradigma interpretativo e procura compreender a escola (entendida como um todo sistémico, dinâmico e contextualizado) a partir das vivências e representações dos seus protagonistas, pelo que o seu processo de planificação, bem como a sua fase de elaboração e execução, são mais abertos e flexíveis. Utiliza critérios de interpretação e crítica para a sua avaliação.

¹⁰O PAVE surge no âmbito do Projeto ‘Avaliação da Qualidade na Educação Escolar’ e desenvolveu-se no quadro do Programa Sócrates. Nele participaram 101 escolas de 18 países, entre os quais Portugal, no ano letivo de 1997/1998.

¹¹Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro (PORTUGAL, 2002).

processo de avaliação passa pela solicitação às escolas, pela IGEC, de um conjunto de documentos, dentre os quais se destaca o documento de 'apresentação da escola', que é, propositadamente, preparado pela escola para o desenvolvimento do Programa de Avaliação Externa. Para a elaboração desse documento, a escola deve, segundo indicações expressas da IGEC, abordar explicitamente cada um dos domínios do quadro de referência da avaliação externa¹². É ainda disponibilizada uma série de documentos da Direção Nacional de Estatística (Perfil da Escola), com informações relativas ao contexto onde a escola se insere, assim como informações sobre os resultados académicos dos alunos, comparados quer com a média nacional, quer com a média de escolas de contexto análogo. A partir do ano letivo de 2011-2012 (2.º ciclo do PAEE), passou, ainda, a incluir-se o 'valor esperado' (que é calculado pela Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência, a partir da técnica de regressão múltipla) na análise dos resultados escolares. Esta análise passa a fazer-se, efetivamente, por meio do enquadramento dos resultados escolares em dados de contexto, a partir das informações exportadas pelas escolas para o sistema de informação (sistema MISI) do Ministério de Educação e Ciência. Seguem-se os dias de visita à escola (que podem ser de 3 a 5 dias, dependendo de se tratar de escola não agrupada ou de um agrupamento de escolas, e dependendo ainda da dimensão do agrupamento) nos quais são ouvidos, por meio de entrevistas em painel, os diversos atores da comunidade educativa e são visitadas algumas escolas. No final do processo, a equipa de avaliação elabora um relatório que pode ser, ou não, objeto de contraditório por parte da escola.

Material e métodos

Por se considerar que o número de escolas da Área Territorial de Inspeção do Norte (ATIN) que foram avaliadas em 2011/2012 era representativo (um total de 84 escolas), optou-se por focar a pesquisa apenas nessa área geográfica. Esta opção justifica-se também pelo fato de, nesse ano letivo, essas escolas terem sido, pela segunda vez, objeto de avaliação pelo PAEE (à exceção de uma que, por esse motivo, se excluiu). Os diretores das 83 escolas foram contactados, via correio eletrónico, dos quais 25 se disponibilizaram a colaborar no estudo, ao mesmo tempo em que criaram condições e mobilizaram outros líderes/gestores para também colaborarem no estudo.

Foi construído um inquérito por questionário, de resposta fechada (com utilização de escala de Likert de 1 a 4¹³), que pretendeu recolher as perspetivas de líderes/gestores das escolas (diretores, elementos de direção, coordenadores de departamento curricular e diretores de turma). Esse inquérito foi construído, tendo em consideração a legislação que enquadra a Avaliação Externa das Escolas (AEE) em Portugal e o quadro de referência da AEE, onde se explicitam os domínios e campos de análise a avaliar, e a metodologia adotada pela IGEC, bem como os objetivos e as questões de base a este estudo. A sua concepção seguiu um procedimento de validação, no sentido de garantir coerência e validade às questões colocadas.

Assim, foi previamente levado a cabo um estudo piloto em um agrupamento de escolas, no qual se realizaram alguns procedimentos de validação, nomeadamente: i) discussão do inquérito com elementos da direção do agrupamento de escolas e leitura e resposta por esses elementos de direção do inquérito, dando feedback relativamente à clareza e pertinência das questões, o que levou a pequenas alterações no questionário; ii) aplicação do inquérito a 25 gestores (1 diretor de escola, 2 elementos da direção, 5 coordenadores de departamento curricular e 17 diretores de turma) e análise do *alpha* de Cronbach (0,929). Este valor elevado indica que o instrumento tem uma boa consistência, não existindo redundância nos itens que o compõem. Depois de validado o inquérito, este foi aplicado (via plataforma *Google Docs*) a 372 participantes oriundos das 25 escolas que aceitaram colaborar: 23 diretores, 47 elementos de direção, 90 coordenadores de departamento curricular e 212 diretores de turma.

Os dados foram tratados com recurso ao SPSS, focando-se, como pode ver-se na Tabela 2, no grau de satisfação dos inquiridos relativamente a três dimensões: I) referencial de avaliação da IGEC; II) processo de avaliação externa; e III) relatório de avaliação externa.

Para aferir o nível de concordância com cada uma das dimensões, procedeu-se a uma análise global da totalidade de respostas (372), mas também a uma análise em que se consideraram os diferentes cargos ocupados pelos participantes. Estas análises focaram as médias obtidas por dimensão e por variável, bem como as percentagens de concordância/discordância com cada variável, tanto em nível global como discriminando o tipo de cargo desempenhado/tipo de liderança exercida.

¹²Conforme indicação da IGEC (2015).

¹³1-Discordo plenamente; 2-Discordo; 3-Concordo; 4-Concordo plenamente.

Tabela 2. Variáveis em análise em cada dimensão.

Dimensões	Referencial de Avaliação (IGEC)	Processo de Avaliação Externa	Relatório de Avaliação Externa
Variáveis	Mudança de 5 para 3 domínios	Constituição da equipa avaliadora	Clareza e adequabilidade da estrutura do relatório
	Introdução dos questionários de satisfação	Indispensabilidade do avaliador externo à IGEC	Justiça das apreciações nos 9 Campos de Análise
	Introdução do Valor Esperado	Duração da visita	Justiça da classificação atribuída em 'Resultados'
	Adequabilidade do domínio 'Resultados'	Adequabilidade das entrevistas em painel previamente definidas pela IGEC	Justiça da classificação atribuída em 'Prestação do Serviço Educativo'
	Adequabilidade do domínio 'Prestação do Serviço Educativo'	Forma de condução das entrevistas	
	Adequabilidade do domínio 'Liderança e Gestão'	Possibilidade de apresentação de Contraditório	Justiça da classificação atribuída em 'Liderança e Gestão'
	Quadro de referência contempla todos os elementos essenciais	Obrigatoriedade de apresentação de Plano de Melhoria	

Fonte: dados do autor.

Resultados

Iniciamos a apresentação de resultados com uma apresentação das médias de classificações atribuídas no 1.º e 2.º ciclos, em cada domínio, às 25 escolas que aceitaram colaborar no estudo, bem como do universo das 83 escolas que totalizam as escolas avaliadas no ano em questão (Tabela 3). Esta comparação entre o universo das 83 escolas e o grupo das 25 serviu essencialmente para verificar se as classificações atribuídas e a sua evolução do 1.º para o 2.º ciclo no grupo das 25 escolas mantinham a tendência do universo das 83. Ou seja, procurou verificar-se se o grupo de escolas que colaboraram na investigação era, em termos de classificações obtidas e de evolução do 1.º para o 2.º ciclo de AEE, representativo do universo de escolas da ATIN avaliadas em 2011/2012.

Médias de classificação das escolas

Como podemos verificar na Tabela 3, as médias das classificações atribuídas às 25 escolas que colaboraram na investigação (seja por domínio, seja pela média dos domínios; seja no 1.º ciclo, seja no 2.º ciclo) são semelhantes às do grupo total de 83 escolas. Note-se

que se transformou a escala qualitativa (Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom e Excelente) em uma escala quantitativa (1, 2, 3, 4 e 5, respetivamente), e que a introdução, no 2.º ciclo do PAEE, deste último nível de classificação (Excelente = 5) acabou por não ter qualquer efeito nas médias obtidas, uma vez que nenhuma escola colaborante na investigação obteve esta menção em nenhum dos domínios.

De modo a compreender onde um determinado valor se situa em relação aos demais valores, procedeu-se a uma padronização dos valores, isto é, foram transformados em *scores z*. Analisaram-se, portanto, os valores *z* apresentados para as 25 escolas, de maneira a situar as suas classificações em termos de posição diante da média. Efetuou-se ainda o teste Wilcoxon para as médias do 1.º e 2.º ciclos nos seus domínios (Tabela 4). Verificou-se que uma escola obteve melhor classificação no 1.º ciclo e 23 no 2.º ciclo, sendo que uma escola não evidenciou alterações. Estas diferenças verificadas são estatisticamente significativas ($p = 0,000$). O 2.º ciclo apresenta uma média mais elevada (3,29) em relação ao 1.º ciclo (2,60).

Tabela 3. Médias de classificações do 1.º e 2.º ciclos.

Tipo de Instituição	Grupo Total – N=83			Amostra – n=25 (30,1%)		
	Agrupamentos	Escolas Não Agrupadas		Agrupamentos	Escolas Não Agrupadas	
		28			4	
		Secundárias	Profissionais		Secundárias	Profissionais
Média de Classificações por Domínio 1.º Ciclo	55 (66,3%)	27 (32,5%)	1 (1,2%)	21 (84%)	3 (12%)	1 (4%)
	Domínio 1	Domínio 2	Domínio 3*	Domínio 1	Domínio 2	Domínio 3
	2,37	2,66	2,84	2,32	2,60	2,85
Média do 1.º Ciclo		2,63			2,59	
Média de Classificações por Domínio 2.º Ciclo	Domínio 1	Domínio 2	Domínio 3	Domínio 1	Domínio 2	Domínio 3
	3,02	3,29	3,52	3,0	3,28	3,60
Média do 2.º Ciclo		3,28			3,29	

*média das classificações dos domínios 3, 4 e 5. Fonte: dados do autor.

Tabela 4. Teste Wilcoxon para média de 1.º e 2.º ciclos.

	N	Média de Classes	Somatório de Classes
Ciclo 2_Média Classes Negativas	1 ^a	3,00	3,00
Ciclo 1_Média Classes Positivas	23 ^b	12,91	297,00
Ligações	1 ^c		
Total	25		

Ciclo 2_Média < Ciclo 1_Média; Ciclo 2_Média > Ciclo 1_Média; Ciclo 2_Média = Ciclo 1_Média. Fonte: dados do autor.

Pode concluir-se que, no 2.º ciclo, de modo global, em todos os domínios, ocorreram melhorias nas classificações atribuídas às escolas. O mesmo aconteceu em um estudo realizado na região central do país em que se concluiu que:

De acordo com os dados obtidos, verifica-se uma evolução positiva das classificações obtidas pelas escolas nos domínios Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão (BARREIRA et al., 2014, p. 144).

Considera-se que este dado pode ser relevante para a análise do grau de satisfação dos líderes/gestores escolares com o PAEE, porquanto pode constituir-se como grelha de análise/explicação da amplitude de concordância/discordância com o programa. É, pelo menos, a partida, um elemento caracterizador do universo de escolas que colaboraram na investigação, já que pode afirmar-se que a quase totalidade (com apenas uma exceção) teve melhoria de classificações do 1.º para o 2.º ciclo de AEE.

Caraterização dos respondentes

Relativamente à caraterização dos 372 respondentes ao inquérito por questionário, os dados obtidos permitiram fazer a sistematização pela análise das frequências e percentagens de resposta, expostas nas Tabelas 5 e 6.

Tabela 5. Caraterização dos respondentes quanto a sexo, habilitações literárias e situação profissional.

Sexo dos Inquiridos	Habilitações Literárias		Situação Profissional	
	Freq	%	Freq	%
Femin.	258	69,4	Bacharelato 1	0,3
			Licenciatura 308	82,8
Mascul.	114	30,6	Mestrado 61	16,4
			Doutoramento 2	0,5
TOTAL	372	100	TOTAL	372

Fonte: dados do autor.

Como se verifica, a maioria dos inquiridos é do sexo feminino (69,4%), tem grau de licenciatura (82,8%) e está em situação profissional de contrato de tempo indeterminado (84,7%).

Relativamente às variáveis: ‘cargo desempenhado’; ‘tempo de permanência na escola’ e ‘participação nos momentos de avaliação externa’, verifica-se que a maioria dos inquiridos exerce funções de Diretor de

turma (57,0%), 48,4% estão já há mais de 10 anos no mesmo agrupamento e a maioria participou nos dois momentos de avaliação externa, 1.º e 2.º ciclos (55,4%) (Tabela 6).

Tabela 6. Cargo, tempo de permanência e participação na AE.

Cargo Ocupado	Tempo na escola		Participação nos momentos de AE	
	Freq	%	Freq	%
Diretor	23	6,2	0 a 2 anos 14	3,8
Elem.Di.	47	12,6	3 a 5 anos 85	22,8
Coord.DC	90	24,2	6 a 10 anos 93	25,0
DirTur	212	57,0	Mais de 10 anos 180	48,4
Total	372	100	Total	372

Fonte: dados do autor.

Grau de satisfação dos participantes no estudo quanto ao PAEE

No quadro do objetivo geral do estudo que neste artigo se apresenta, a análise que se segue diz respeito ao ‘grau de satisfação’ dos inquiridos, relativamente ao Programa de Avaliação Externa das Escolas.

Analisando globalmente os dados obtidos, constata-se que, sendo a média de satisfação global de 2,95, a dimensão que tem a média de satisfação mais elevada é ‘Processo’ e a que tem média mais baixa é ‘Relatório’ (Figura 1).

Olhando as respostas segundo o tipo de liderança/gestão (Figura 2), verifica-se que os gestores de topo (diretores e outros elementos de direção das escolas) expressam um maior índice de satisfação em comparação com os gestores intermédios (coordenadores de departamento curricular e diretores de turma).

Grau de satisfação média por dimensão - n = 372

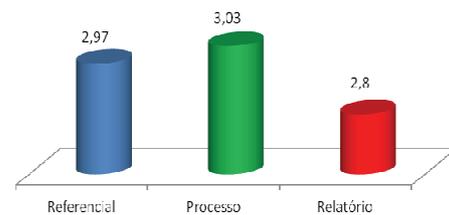


Figura 1. Grau de satisfação por dimensões.

Médias por dimensão e global por tipo de gestão - n = 372

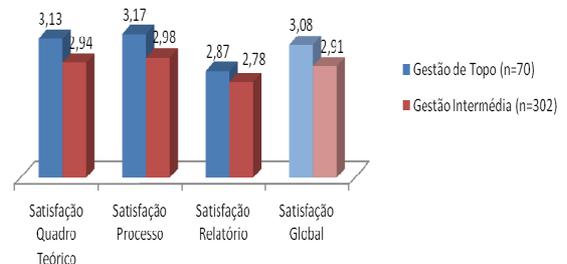


Figura 2. Grau de satisfação por tipo de liderança/gestão.

Em uma análise das percentagens de ‘concordância’ e ‘discordância’ em face de cada uma das dimensões, observa-se que a percentagem global de concordância com o Programa de Avaliação Externa de Escolas (PAEE) está entre os 66,7% (Referencial) e os 81% (Processo) (Tabela 7), o que revela que a maior parte dos respondentes se posiciona favoravelmente ao PAEE.

No entanto, em uma análise mais pormenorizada, constata-se que a dimensão ‘Referencial’ tem percentagem de concordância plena igual à percentagem de discordância (26,7%), e é a dimensão onde quase 20% dos gestores responderam ‘Não Sei’ (Tabela 7).

A discordância plena é diminuta em todas as dimensões, mostrando que não há muitas posições

extremadas relativamente ao PAEE. É ainda de referir que as maiores percentagens de discordância diferem consoante o tipo de gestão: a gestão de topo discorda mais com a dimensão ‘Processo’ e a gestão intermédia discorda mais com a dimensão ‘Relatório’ (Tabela 8).

Ainda em relação ao grau de satisfação, efetuou-se uma análise, tendo em consideração cada um dos cargos dos participantes (Tabela 9).

No que se refere ao grupo dos diretores, constata-se que, em termos do somatório da escala global, a sua média (107,48) está acima da média do grupo geral, que é de 97,12, o que revela uma grande tendência nesse grupo em específico (diretores) para concordar/estar satisfeito com o PAEE. O mesmo ocorre relativamente a todas as dimensões (Referencial, Processo e Relatório).

Tabela 7. Percentagens de concordância/discordância por dimensão.

Dimensão	Concordo		% Concordância	Discordo		% Discordância	Não Sei	Média
	Plenamente	%		Plenamente	%			
Referencial	26,7	26,7	53,4	23,1	3,6	26,7	19,9	2,97
Processo	20,3	55,6	75,88	14,0	1,8	15,78	8,3	3,03
Relatório	7	61,2	68,2	21,5	1,9	23,4	8,4	2,80

Fonte: dados do autor.

Tabela 8. Percentagens de concordância/discordância por tipo de liderança/gestão.

Dimensão	Tipo de Liderança/Gestão	Concord Plena		% Concordância	Discordância		% Discorância	Não Sei	Média
		%	%		%	%			
Referencial	Gestão Topo	28	59,6	87,6	7,8	3,5	11,2	1,1	3,13
	Gestão Intermédia	8,4	68,4	87,1	11,1	1,2	12	10,8	2,94
Processo	Gestão Topo	30	57,1	77,9	10,6	1,4	21	0,8	3,17
	Gestão Intermédia	18	55,3	76,9	14,8	1,9	12,3	10,1	2,98
Relatório	Gestão Topo	14,3	63,6	73,3	17,6	3,3	16,7	1,2	2,87
	Gestão Intermédia	6,1	61	67,1	21,6	1,5	23,1	9,8	2,78

Fonte: dados do autor.

Tabela 9. Satisfação por cargo desempenhado.

			M	DP	Mín	Máx
DIRETOR	Escala Global	Somatório	107,48	14,628	71	144
		Relatório	13,78	3,357	6	20
	Dimensão	Referencial	21,17	4,366	8	28
		Processo	21,04	2,602	15	25
	Dimensões	Grau de Satisfação	58,74	9,421	33	76
				M	DP	Mín
MEMBRO DA DIREÇÃO	Escala Global	Somatório	110,34	13,316	70	144
		Relatório	14,53	2,273	6	20
	Dimensões	Referencial	21,91	2,962	14	28
		Processo	22,45	2,394	16	27
	Dimensões	Grau de Satisfação	61,87	7,036	38	79
				M	DP	Mín
COORD. DEPART. CURRI.	Escala Global	Somatório	98,40	22,339	0	132
		Relatório	13,12	3,556	0	20
	Dimensões	Referencial	19,02	4,906	0	28
		Processo	19,79	4,607	0	28
	Dimensões	Grau de Satisfação	54,56	11,898	0	75
				M	DP	Mín
DIRETOR DE TURMA	Escala Global	Somatório	92,53	21,089	23	133
		Relatório	12,21	4,228	0	18
	Dimensões	Referencial	18,09	4,679	0	27
		Processo	18,45	4,305	3	28
	Dimensões	Grau de Satisfação	51,39	11,007	15	69

Fonte: dados do autor.

No entanto, os dados indicam que o cargo que apresenta médias mais elevadas na maioria das variáveis estudadas é o cargo Membro da Direção. O grupo de inquiridos com esse cargo apresenta uma média elevada em termos de escala global (110,34) e de cada uma das dimensões. Logo, estes aspectos parecem indicar que esse grupo é o que mais se encontra satisfeito com o PAEE.

Visão dos participantes quanto ao processo de realização do PAEE

Abordam-se agora, mais pormenorizadamente, os aspectos relativos à dimensão 'Processo'. Nesta dimensão, a média mais elevada e onde encontramos maiores percentagens de concordância é 'Possibilidade de apresentação de Contraditório' (Tabela 10). A mesma variável tem valor de concordância de 96,51% (dos quais 54,03% são de concordância plena).

Tabela 10. Percentagens de concordância/discordância com as variáveis do Processo.

Satisfação com o Processo (média = 3,03)	% Concordância	% Discordância	% Não	Média
Constituição da equipa avaliadora	72,58	16,94	10,48	2,91
Indispensabilidade do avaliador externo	82,80	8,60	8,60	3,24
Tempo de Duração da visita	59,41	28,49	12,10	2,80
Adequabilidade das entrevistas em painel pré-definidas pela IGEC	71,24	20,70	8,06	2,93
Forma de condução das entrevistas	60,48	27,42	12,10	2,74
Utilidade da possibilidade de apresentação de Contraditório	96,51	1,34	2,15	3,54
Obrigatoriedade de apresentação do Plano de Melhoria	88,17	6,99	4,84	3,32

Fonte: dados do autor.

Na tabela acima apresentada, pode ainda observar-se que, tendo presente o conjunto de todas as variáveis da dimensão 'Processo', a média mais baixa é a da variável 'Forma de condução das entrevistas', que tem a segunda maior percentagem de discordância, mas que tem a maior percentagem de discordância plena. A variável com maior percentagem de discordância (juntando 'discordo' e 'discordo plenamente') é 'Duração da Visita', provavelmente porque as escolas consideram insuficiente o tempo determinado para a avaliação da escola (de 3 a 5 dias, como antes foi referido).

A maioria dos participantes (72,58%) concorda com a constituição da equipa avaliadora, considerando-a apropriada ao processo de avaliação externa, e 82,80% concordam com a indispensabilidade da participação de um elemento externo à IGEC no processo de avaliação externa das escolas. Por outro lado, apenas 59,41% dos inquiridos concordam com o tempo predefinido para duração da visita da equipa avaliadora à escola.

Relativamente à adequação das entrevistas definidas pela IGEC, 71,24% dos participantes concordam que estas são apropriadas, possibilitando a aquisição de informação sobre a escola. No entanto, só 60,48% estão de acordo com o modo como elas são conduzidas pela equipa de avaliação.

A indiscutível maioria (96,51%) crê que a possibilidade de a escola poder apresentar um contraditório ao relatório de avaliação externa é útil e positiva, ao passo que só 59,1% concordam com a obrigatoriedade de apresentação de um Plano de Melhoria na sequência da apresentação do relatório de avaliação externa da IGEC, como forma de conduzir a efeitos de melhoria.

Em uma análise onde se agruparam os participantes do estudo em tipos de liderança/gestão (diretores e membros da direção, como 'gestão de topo' e coordenadores de departamento curricular e diretores de turma, como 'gestão intermédia'), verificam-se diferenças mais significativas no grau de satisfação de uns e outros.

Tabela 11. Satisfação por tipo de gestão.

			M	DP	Mín	Máx
Gestão de Topo	Escala Global	Somatório	109,40	13,721	70	144
		Relatório	14,29	2,676	6	20
		Referencial	21,67	3,471	8	28
	Dimensões	Processo	21,99	2,534	15	27
		Grau de Satisfação	60,84	7,968	33	79
Gestão Intermédia	Escala Global	Somatório	94,28	21,600	0	133
		Relatório	12,48	4,055	0	20
		Referencial	18,37	4,759	0	28
	Dimensões	Processo	18,85	4,432	0	28
		Grau de Satisfação	52,33	11,353	0	75

Fonte: dados do autor.

Ao observar a Tabela 11, pode-se dizer que os cargos de gestão de topo (Diretores e Membros de Direção) apresentam médias elevadas de satisfação e superiores às da média do grupo geral, no que respeita à escala geral, âmbitos e dimensão.

Discussão

Revisitando a primeira questão que orientou o presente artigo – que apreciação fazem os líderes/gestores, de topo e intermédios, do Programa de Avaliação Externa das Escolas? – e reafirmando, como se referiu, que a melhoria da qualidade educacional começa progressivamente a ser inscrita nos objetivos centrais dos programas de avaliação das escolas (GUERRA, 2003), pode concluir-se, do presente estudo, que atualmente se verifica o reconhecimento por parte das escolas da importância

da avaliação enquanto instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados. Efetivamente, no presente estudo, verificou-se que a maior parte dos respondentes se posiciona favoravelmente ao PAEE, sendo de salientar que não existem posições extremadas relativamente ao processo de avaliação externa (a discordância plena é pouco significativa em todas as variáveis).

Ainda assim, os estudos têm demonstrado que, nas organizações escolares, “[...] a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 11), o que pode, por um lado, justificar as resistências de muitos professores à mudança educacional (BOLIVAR, 2003) e, por outro, a crescente importância que é reconhecida aos líderes na dinamização e no sucesso da organização escolar. Centrando o foco na segunda questão orientadora do artigo – como estão os processos de Avaliação Externa a serem vistos e sentidos pelas escolas? – esta ideia (da importância dos líderes) parece ser corroborada com os dados do estudo, que evidenciam que os líderes que ocupam cargos de gestão de topo discordam mais com as variáveis da dimensão ‘Processo’, e os líderes que ocupam cargos de gestão intermédia discordam mais com as variáveis da dimensão ‘Relatório’. Ou seja, parecem indicar que os gestores de topo têm uma visão institucional mais abrangente que lhes permitirá ter uma leitura mais objetiva do ‘Processo’.

Ao comparar os dois tipos de gestão (de topo e intermédia), pode concluir-se que os líderes que apresentam médias mais elevadas de satisfação diante do modelo de AE, em todas as categorias analisadas, são os que ocupam cargos de gestão de topo. Estes apresentam maiores níveis de satisfação relativamente: ao referencial adotado pela IGEC na avaliação externa; a aspectos relacionados com o processo de avaliação externa das escolas; e ao relatório de avaliação externa desenvolvido para a sua escola.

Em uma análise global, verifica-se ainda que a percentagem de concordância plena é baixa em todas as variáveis (<15%), o que parece revelar que, apesar de existirem elevados níveis de concordância com o PAEE, esta concordância é parcial. Podemos olhar estes dados sob a perspectiva de Weiler (1999) quando argumenta que, nas sociedades pluralistas modernas, nem sempre há consenso sobre quais devem ser os objetivos da educação, o que pressupõe também ausência de consenso sobre os critérios da avaliação. Reportando-nos à avaliação externa das escolas em Portugal, em análise neste artigo, poder-se-á inferir dos dados apresentados que, não havendo grandes discordâncias com o PAEE, não há

também pleno consenso, o que corrobora a afirmação de Rodrigues et al. (2014) de que “[...] os estudos empíricos revelam alguns entraves para a aceitação plena de AEE por parte da comunidade educativa” (RODRIGUES et al., 2014, p. 113).

Aliás, revendo as percentagens de concordância/discordância dos respondentes ante a dimensão ‘Referencial’ de avaliação utilizada pela IGEC, pode interpretar-se como um posicionamento de alguma aceitação dos respondentes em face do modelo atual de avaliação (divisão equilibrada de posições), mas também como um sinal de alguma incompreensão/confusão dos atores das escolas perante o PAEE, já que perto de 20% respondeu ‘Não Sei’ às variáveis que compõem esta dimensão.

Ao nível da dimensão ‘Processo’ de avaliação externa, os dados indicam ainda que os líderes/gestores querem ser ouvidos e consideram útil poder manifestar a sua discordância (96,51% de concordância com a possibilidade de apresentação de contraditório). No entanto, denotam alguma insatisfação com a forma como são ouvidos nas entrevistas em painel (27,42% de discordância com a forma de condução das entrevistas).

Neste estudo, quando se relacionaram os dados obtidos com o tipo de cargo desempenhado, salientou-se a relação quase sempre direta entre níveis de satisfação mais elevados e o desempenho de cargos de direção. Podemos, pois, afirmar que a maior parte dos respondentes se posiciona favoravelmente ao PAEE, e que a gestão de topo das escolas (Diretores e membros da direção) apresenta sempre médias mais elevadas de concordância do que a gestão intermédia (Coordenadores de Departamento Curricular e Diretores de Turma), iniciando um maior grau de satisfação.

Considerações finais

Segundo Greenfield (1999), a exigência do contexto educativo requer que os gestores escolares apostem mais na liderança do que na rotina administrativa para influenciar os professores e, como sustenta Bolívar (2003, p. 263), “[...] a liderança exercida de forma transformadora pode contribuir para a mudança da cultura escolar”. Ora, parece-nos poder concluir que o fato de os líderes que ocupam a gestão de topo demonstrarem maior satisfação com o PAEE pode contribuir para o sucesso do próprio programa, pela influência que podem exercer sobre os gestores e atores escolares restantes. Consideramos, assim, ser essencial avaliar as escolas, acreditando ser uma via para a melhoria da prestação do serviço educativo das escolas e do funcionamento dos sistemas educativos. Nesta nossa

alegação, temos presente o pensamento de Marques e Silva (2008): não é possível alcançar o aumento de qualidade da ação das escolas (associado à melhoria das competências e qualificações académicas e profissionais dos portugueses), sem desenvolver mecanismos de avaliação adequados aos estabelecimentos educativos.

Em síntese, no quadro do estudo que realizamos, subscrevemos o enunciado do Jornal Oficial da União Europeia (2007) onde pode ler-se que

[...] é necessária uma cultura de avaliação nos sistemas de educação e de formação, razão pela qual as políticas eficazes de longo prazo devem ter por base uma mensuração fiável (JORNAL OFICIAL DA UNIÃO EUROPEIA, 2007, p. 3).

e também que se

[...] Considera que, para realizar uma análise da eficácia/eficiência e da equidade dos sistemas de educação na Europa, a terminologia dos conceitos de eficácia/eficiência e de equidade deve ser clarificada (JORNAL OFICIAL DA UNIÃO EUROPEIA, 2007, p. 3).

Referências

- AFONSO, A. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. **Estudos de Avaliação em Educação**, v. 21, n. 46, p. 343-362, 2010.
- ALAIZ, V. **Auto-avaliação das escolas?** Há um modelo recomendável? Porto: Edições ASA, 2007.
- AZEVEDO, J. M. **Avaliação externa das escolas em Portugal**. Conferência “As escolas face aos novos desafios”. Lisboa, 2007. p. 1-6. Disponível em: <[http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/Avaliacao ExternaEscolas Portugal.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/Avaliacao%20ExternaEscolas%20Portugal.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- BARREIRA, C.; BIDARRA, G.; VAZ-REBELO, P.; ALFERES, V. Melhoria das escolas em Portugal: análise do desempenho no âmbito da avaliação externa. In: FIALHO, I.; VERDASCA, J.; CID, M.; FAVINHA, M. (Ed.). **Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas**. Évora: Universidade de Évora, 2014. p. 133-146.
- BOLÍVAR, A. **Como melhorar as escolas:** estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA, 2003.
- BRAVO, M. P. C.; CATALÁN, M. A. R. **Evaluación de Programas**. Una guía práctica. Sevilla: Editorial Kronos, 1994.
- CASANOVA, M. A. **Evaluación y calidad de centros educativos**. Madrid: Editorial La Muralla, 2004.
- CLÍMACO, M. C. **Avaliação de sistemas em educação**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- FIALHO, I. A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. **Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação**, v. 7, n. 4, p. 99-116, 2009.
- GONÇALVES, E. **Modelo de avaliação da qualidade baseado nos sistemas ISO e EFQM aplicado à educação:** um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade do Porto, Porto, 2009. p. 30-50.
- GONÇALVES, E.; LEITE, C.; FERNANDES, P. Avaliação externa das escolas em Portugal – políticas e processos. In: PACHECO, J. A. (Org.). **Avaliação Externa de Escolas:** Quadro Teórico/Conceptual. Porto: Porto Editora, 2014. p. 71- 87.
- GREENFIELD, W. D. Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. In: SARMENTO, M. J. (Org.). **Autonomia da escola**. Porto: Edições ASA, 1999. p. 257-284.
- GUERRA, M. A. **Tornar visível o quotidiano:** Teoria e prática da avaliação qualitativa das escolas. Porto: Edições ASA, 2003.
- HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança sustentável**. Porto: Porto Editora, 2007.
- HOUSE, E. R. **Evaluación, ética y poder**. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- IGEC. **Documentos de enquadramento e objetivos**. 2015. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=1343#content> Acesso em: 20 jan. 2015.
- JORNAL OFICIAL DA UNIÃO EUROPEIA. Resolução do Parlamento Europeu, de 27 de Setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//ep/text+ta+p6-ta-2007-0417+0+doc+xml+v0/pt>>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- LEITE, C.; RODRIGUES, L.; FERNANDES, P. A auto-avaliação das escolas e a melhorias da qualidade da educação: um olhar reflexivo a partir de uma situação. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 4, n. 1, p. 21-45, 2006.
- MACBEATH, S.; SCHRATZ, M.; MEURET, D.; JAKOBSEN, L. B. **A história de Serena:** viajando rumo a uma escola melhor. Porto: Edições ASA, 2005.
- MARQUES, A. A. S.; SILVA, J. M. **Parecer sobre “Avaliação Externa das Escolas”**. Lisboa: CNE, 2008.
- PACHECO, J. A. **Avaliação Externa das Escolas:** teorias e modelos. Conferência realizada no Seminário “Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto”, realizado na Universidade do Minho, 2010, em colaboração com a Inspeção-Geral da Educação. Disponível em: <[https://www.repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20\(portugu%C3%AAs\).pdf](https://www.repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20(portugu%C3%AAs).pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- PORTUGAL. Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). **Diário da República**, Lisboa, I Série – A, n.º 294 de 20 de dezembro de 2002

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio de 1998. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, Lisboa, n. 102, 1998. p. 2.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. **Diário da República**, Lisboa, n. 79, 2008. p. 2341.

ROCHA, A. P. **Avaliação de escolas**. Porto: Edições ASA, 1999.

RODRIGUES, E.; QUEIRÓS, H.; SOUSA, J.; COSTA, N. Avaliação externa de escolas: do referencial aos estudos

empíricos. In: PACHECO, J. A. (Org.). **Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual**. Porto: Porto Editora, 2014. p. 89-118.

WEILER, H. N. Perspectivas comparadas em descentralização educativa. In: SARMENTO, M. J. (Org.). **Autonomia da escola**. Porto: Edições ASA, 1999. p. 95-122.

Received on January 23, 2015.

Accepted on April 8, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.