

# Avaliação Externa de Escolas: impacto e efeitos no desenvolvimento do trabalho docente

---

Carlinda Leite, Preciosa Fernandes, Ana Mouraz, Marta Sampaio<sup>73</sup>

## Resumo

A Inspeção-Geral da Educação e da Ciência (IGEC) é, em Portugal, a entidade responsável pela avaliação externa de escolas (AEE) dos ensinos básico e secundário. Esta sua função tem sido apresentada com os objetivos de promover a melhoria da qualidade do serviço educativo e do funcionamento das escolas, tendo decorrido entre 2006 a 2011 o 1º ciclo de AEE, a que se seguiu um 2º ciclo, atualmente em vigor. No 1º ciclo de avaliação o referencial estruturou-se em torno de 5 domínios que, no 2º ciclo, sofreu pequenos reajustes, passando a focar apenas três domínios: (1) *resultados*; (2) *prestação do serviço educativo*; e (3) *liderança e gestão*. Do domínio 2, *prestação do serviço educativo*, constam aspetos relativos ao planeamento e articulação curriculares, às práticas de ensino e à monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, ou seja, atividades que constituem dimensões importantes do trabalho docente, e que, no estudo a que se refere este texto, constituem o foco de análise.

Na linha de pensamento de Bolívar (2007, 2012), consideramos que a eficácia e a melhoria escolar estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento profissional e organizativo, isto é, com este autor, sustentamos a ideia de que uma escola tem condições para funcionar melhor «quando há um desenvolvimento profissional dos professores e um crescimento da escola enquanto organização» (Bolívar, 2007: 41). Transpondo esta ideia para o processo de AEE, tomamos como importante que a análise do trabalho desenvolvido pelos professores constitui um elemento fundamental para conhecer quer o papel que estes assumem nas diferentes esferas do quotidiano escolar, quer o impacto que a acção educativa que desenvolvem gera na melhoria educacional. Daí o foco do estudo que aqui se apresenta orientado pela crença de que a AEE pode gerar efeitos de melhoria.

Recorrendo à análise de conteúdo (com apoio do NVivo10) de 40% dos relatórios de AEE da zona Norte e Centro do país avaliadas nos dois ciclos de avaliação, percebe-se que do 1º para o 2º momento ocorreram algumas mudanças a nível curricular, pedagógico e organizacional que, no entanto, não permitem concluir terem sido grandes as repercussões nas práticas de *acompanhamento e de supervisão da prática letiva e do trabalho cooperativo entre professores*.

## Introdução

A avaliação das escolas, em Portugal, no discurso político-legal, foi enunciada na década de oitenta na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86). Apesar disso, a sua concretização foi iniciada apenas no final dos anos 90 (século XX) com o programa Avaliação Integrada das Escolas (1999 a 2002) da responsabilidade da Inspeção Geral da Educação e Ciência. Este modelo de Avaliação Integrada, nos princípios que o orientaram afastou a avaliação das escolas, realizada pela IGEC, de uma visão meramente inspectiva para se fixar num modelo precursor da melhoria das escolas, do trabalho dos professores e dos

---

<sup>73</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

resultados dos alunos (Clímaco, 2010). É neste quadro que se situa a avaliação externa das escolas, regulamentada no início dos anos dois mil, com a *Lei* n.º **31/2002** de 20 de dezembro, que prevê uma estreita relação entre processos de autoavaliação e avaliação externa. Todavia, apesar de regulamentada, só em 2006 se iniciou a avaliação externa das escolas (AEE) e o que foi designado de 1º ciclo de avaliação. Neste ciclo, que decorreu entre 2006-2011, foram abrangidas todas as 1107 escolas e agrupamentos de escolas existentes a nível nacional. Em 2011, depois de uma avaliação do processo seguido neste 1º ciclo de AEE iniciou-se, com algumas alterações, um 2º ciclo, atualmente em vigor.

O processo de AEE tem por base um referencial onde constam os *objetivos* a atingir, os *domínios*, os *campos de análise* e os *referentes* da AEE<sup>74</sup>. Dos domínios avaliados, este estudo foca o relativo à prestação do serviço educativo. Deste domínio fazem parte os seguintes campos: *trabalho cooperativo entre os docentes* e o *acompanhamento e supervisão da prática letiva* que constituem o foco de análise do estudo que aqui se apresenta. Com ele pretende-se: i) identificar efeitos gerados pela avaliação externa (AE) na melhoria das práticas de *acompanhamento e supervisão da prática letiva* e no *trabalho cooperativo entre docentes*; ii) especificar os tipos de *práticas de acompanhamento e de supervisão da prática letiva* realizadas nas escolas/agrupamentos; equacionar possibilidades e condições para a materialização dessas práticas de acompanhamento e supervisão e de trabalho cooperativo.

Orientado por estes objetivos, o texto está estruturado de modo a apresentar, num primeiro ponto, uma fundamentação teórica quer sobre a AEE quer sobre a mudança educacional, o trabalho docente e o desenvolvimento profissional. A este, seguem-se a apresentação da metodologia do estudo, a apresentação e análise de dados e os resultados alcançados. O texto encerra com algumas considerações finais.

## **1. Avaliação externa das escolas: fundamentos teóricos**

O processo de avaliação, no que diz respeito às escolas públicas, insere-se no quadro de uma medida política que não pode ser ignorada e que consigo arrasta diferentes conceções de educação e avaliação. Esta mesma ideia é veiculada por Figari (2007: 228) quando sustenta que o sentido da avaliação «deve ser investigado no contexto da evolução das ciências da educação e, de uma forma mais geral, das ciências humanas e sociais» para assim termos uma visão holística de todos os aspectos e tensões que este conceito representa. Ou seja, implica refletirmos acerca do estatuto epistemológico da avaliação, sem nunca deixarmos de ter em conta que esta é um «objecto de forte procura, simultaneamente institucional (...) e profissional» (*ibidem*: 244).

Quanto aos aspetos a avaliar, e na linha de pensamento de Stufflebeam (2003: 776), «todos os aspectos importantes da escola deveriam ser avaliados» de modo a promover uma melhoria individual e coletiva. É tendo por referência esta ideia que associamos a avaliação das escolas à promoção de condições que favoreçam o desenvolvimento profissional docente. Isto é, corroboramos Clímaco (2005: 194) quando afirma que a avaliação pode «contribuir para o *aperfeiçoamento* ou *progresso*» do que se avalia.

No caso dos campos de análise em foco neste estudo – *trabalho cooperativo docente* e *acompanhamento e supervisão da prática letiva* – pressupõe-se que a AEE realizada no 1º ciclo gerou efeitos no desenvolvimento profissional docente tornados evidentes no 2º ciclo de AEE. Partimos, pois, da ideia, tal

---

<sup>74</sup> [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2\\_2011/AEE\\_11\\_12\\_\(1\)\\_Quadro\\_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(1)_Quadro_referencia.pdf).

como é evidenciado nos objetivos da AEE, que a procura de *melhoria* está subjacente ao processo avaliativo a que as escolas estão sujeitas. Apesar disso, consideramos que as oportunidades de melhoria serão favorecidas se partirem de uma vontade *vinda de dentro*, dos atores que constituem o universo escolar, das suas motivações, da articulação e comunicação existente com as lideranças de gestão e de administração. Tal como Góis e Gonçalves (2005) referem,

*«quando a melhoria se apresenta como uma expressão da vontade da escola, envolvendo não só grupos de professores inovadores mas também, de forma indubitável, os membros da gestão de topo, quando o foco da melhoria incide nos resultados dos alunos e nos resultados intermédios, quando as prioridades e os objetivos estão claros e as estratégias bem definidas, estamos na presença de um programa para a melhoria eficaz da escola, com maior probabilidade de sucesso, pois a melhoria é um processo – não um acontecimento – que tem lugar a nível da escola como um todo, não redutível ao somatório de melhorias individuais» (Góis & Gonçalves, 2005: 49).*

Por outro lado, reconhecemos que uma melhoria eficaz e de qualidade requer que se encare este processo não como não como «um acontecimento pontual, mas sim um longo caminho a percorrer» (Bolivar, 2007: 49) onde o conflito e os problemas são uma presença inevitável (*idem*). Clarificando esta posição e recorrendo a este mesmo autor, a melhoria na educação edifica-se com base num processo de mediação/negociação, em que é necessário assumir-se um compromisso partilhado entre os vários atores sociais de forma a alterar qualitativamente a situação existente. Por outras palavras, «as estratégias de pôr em prática qualquer inovação externa funcionam melhor quando conseguem integrar as propostas das escolas do que quando são impostas a partir de uma instância central. As mudanças podem, sem dúvida, ser prescritas e legisladas, mas apenas afetarão o ponto-chave quando *comprometam as escolas e os professores: o que os alunos aprendem e como os professores ensinam*» (*ibidem*: 28).

## **2. Mudança educacional, trabalho docente e desenvolvimento profissional**

As constantes alterações da sociedade do conhecimento e as consecutivas reformas que se colocam às escolas e aos professores criam tensões e desafios que exigem respostas rápidas, eficazes e complexas. Na linha de pensamento de Bolívar (2012), melhorar os processos e os resultados educativos está intimamente relacionado com a reestruturação das estruturas organizacionais em que as práticas docentes assentam. Isto é, as mudanças na prática da docência não podem estar desprendidas das mudanças a nível organizacional, e vice-versa. Aqui, em nosso entender, pode residir uma mais-valia do processo de AEE, na medida em que fornece informações valiosas para a organização de propostas de melhoria.

Como sustenta ainda Bolívar, em ideia que corroboramos, «o núcleo da mudança educativa se situa, não a nível micro da sala de aula, nem a nível macro da estrutura do sistema, mas no nível intermédio que são as condições organizacionais do estabelecimento de ensino» (*ibidem*: 18). No entanto, gerir e executar processos de melhoria pode exigir lidar com tensões, conflitos e desafios, equilíbrios entre as resistências individuais e institucionais que implicam negociações e as pressões decorrentes das políticas públicas. Neste processo, é necessário que a escola revele capacidade de colocar em prática o que está planeado, atendendo às características do local, dos seus membros e numa lógica de negociação e não de imposição, ou seja, do trabalho cooperativo (Hargreaves, 1998).

Bolívar (2012) designa este poder coletivo dos professores de *capacidade organizacional da escola*, tendo como subjacente que «a melhoria da educação provenha, mais que do controlo, do compromisso ativo dos professores» (*ibidem*: 19), isto é, reconhece como importante estratégias de mudanças descentralizadas. Talvez tendo esta ideia por referência, na AEE, o trabalho que os professores desenvolvem constitui um dos focos de atenção.

*Como é sabido, nestes últimos anos, o trabalho que os professores realizam tem sido condicionado por orientações políticas contraditórias «que ora empurram os professores para modos de trabalho pedagógico e curricular assentes numa visão de inovação e de criatividade, ora os faz recuar para processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrática e de grande conformidade com as diretrizes centrais do ministério que tutela a educação» (Leite & Fernandes, 2010: 199). Por isso, os professores confrontam-se diariamente com dilemas que os empurram para situações desconfortáveis e com as quais nem sempre conseguem lidar. Se, por um lado, as diretrizes das políticas públicas os orientam para a reinvenção das suas práticas pedagógicas, por outro lado, as pressões externas para alcançar os resultados nem sempre se coadunam com as condições de trabalho e com as motivações individuais e institucionais sentidas. Esta tensão, nas palavras de Bolívar (2007) está presente na ideia de que se pretende «favorecer – em lugar de estratégias burocráticas, verticais ou racionais da mudança – a emergência de dinâmicas autónomas de mudança, que possam devolver o protagonismo aos agentes e – por isso mesmo – que tenham um maior grau de permanência (...) não confiando em excesso na dita melhoria interna, a prestação de contas pretende pressionar de fora para conseguir melhores resultados» (*ibidem*: 18).*

Por outro lado, esta pressão empurra alguns professores para processos de trabalho com os seus alunos focados apenas para os resultados (Day, 2001). É por isso que o exercício da docência, assente na autonomia curricular e que tem em conta a diversidade das situações dos alunos, continua a constituir um desafio mas que poderá ser ultrapassado através da partilha de conhecimentos, de saberes e das experiências vivenciadas pelos professores, isto é, através de situações em que estes aprendam com o trabalho que realizam. Dito por outras palavras, é importante que o coletivo de professores se oriente através de uma plataforma de ação entre todos (Leite & Fernandes, 2010), em que as tarefas de colaboração e trabalho conjunto da escola tenham «como foco de prioridade as atividades e tarefas desenvolvidas na sala de aula e a melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos, bem como os processos de ensino dos professores» (Bolívar, 2007: 33).

Com o que aqui referimos, estamos a sustentar que a melhoria da instituição escolar e da educação que nela ocorre está intrinsecamente associada à forma como os professores implementam as suas práticas de partilha e de construção coletiva, favorecida pela relação com as famílias e com outros elementos da comunidade educativa (Leite & Fernandes, 2010). Ou seja, e secundando Nóvoa (2009), *ser bom professor* implica «um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola» (*ibidem*: 3). Por isso, o «exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais» (*idem*). Neste sentido, o *trabalho em equipa* dos professores, cooperativo e articulado, constitui-se como «o fundamento da melhoria da prática docente, para que de modo continuado influencie os alunos ao longo dos percursos escolares» (Bolívar, 2007: 45), integrando-se num trabalho coletivo de toda a escola.

No entanto se, como atrás referimos, os professores vivenciam dilemas na sua atividade profissional que condicionam a sua prática pedagógica, não podem ser ignorados os efeitos que geram nas suas

identidades profissionais. Esta é a tese defendida por Day (2001: 26) quando afirma que «a imposição externa do currículo e as inovações administrativas têm sido frequentemente implementadas de forma deficiente e sem consultar os seus atores, conduzindo a períodos de desestabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores». Como tem sido reconhecido, o desenvolvimento profissional dos professores requer a busca por diferentes formas de agir, a procura de novos métodos de ensino, a adaptação às novas exigências sociais e o alcance do sucesso dos seus alunos. Por outras palavras, e tal como Bolívar (2007: 42), consideramos que «a identidade profissional dos professores é o resultado de um processo dinâmico entre as demandas sociais ou administrativas do ensino e a afirmação de si». Neste sentido, é importante que se entenda o desenvolvimento profissional dos professores sem o desprender da identidade profissional de cada um e na forma como se definem a si mesmos e aos que os rodeiam (Marcelo, 2009). Por isso, é fulcral que o trabalho docente assente em práticas sistemáticas de partilha, que conduzam a uma maior e melhor articulação e acompanhamento das situações com que se deparam diariamente.

Para além disto, ao transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, é possível associar o desenvolvimento profissional dos professores à construção dos projetos educativos nas escolas (Nóvoa, 2009), o que lhes permitirá agir de forma mais profunda e em articulação com os setores de gestão e administração escolares. Recorrendo uma vez mais a Bolívar (2007: 38), «restam, pois, duas práticas diretas de melhoria: incidir nos modos como os professores ensinam e os alunos aprendem, bem como criar comunidades profissionais de aprendizagem. A primeira é, em definitivo, o núcleo de trabalho docente». Pode então entender-se o desenvolvimento profissional dos professores «como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais» (Marcelo, 2009: 7). Também Nóvoa (2009: 1) corrobora esta ideia ao afirmar que uma das dimensões a ter em conta na formação de professores com vista ao seu desenvolvimento profissional é exatamente o facto de ser fundamental «valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola». É no quadro destas ideias que se considera que a avaliação das condições que promovem o desenvolvimento profissional docente é fundamental para melhorar a qualidade na educação e dos processos de ensino e aprendizagem.

Há que reconhecer que a complexidade das situações que atravessam a educação escolar requer que os professores colaborem entre si e que a escola fomente esta atuação, criando condições para incentivar uma *cultura docente* assente no trabalho cooperativo, na troca de experiências e na partilha de materiais saberes. E é, também, por isso, e uma vez mais o reforçamos, que a AEE pode constituir um meio que favoreça a criação destas condições institucionais.

### **3. Metodologia**

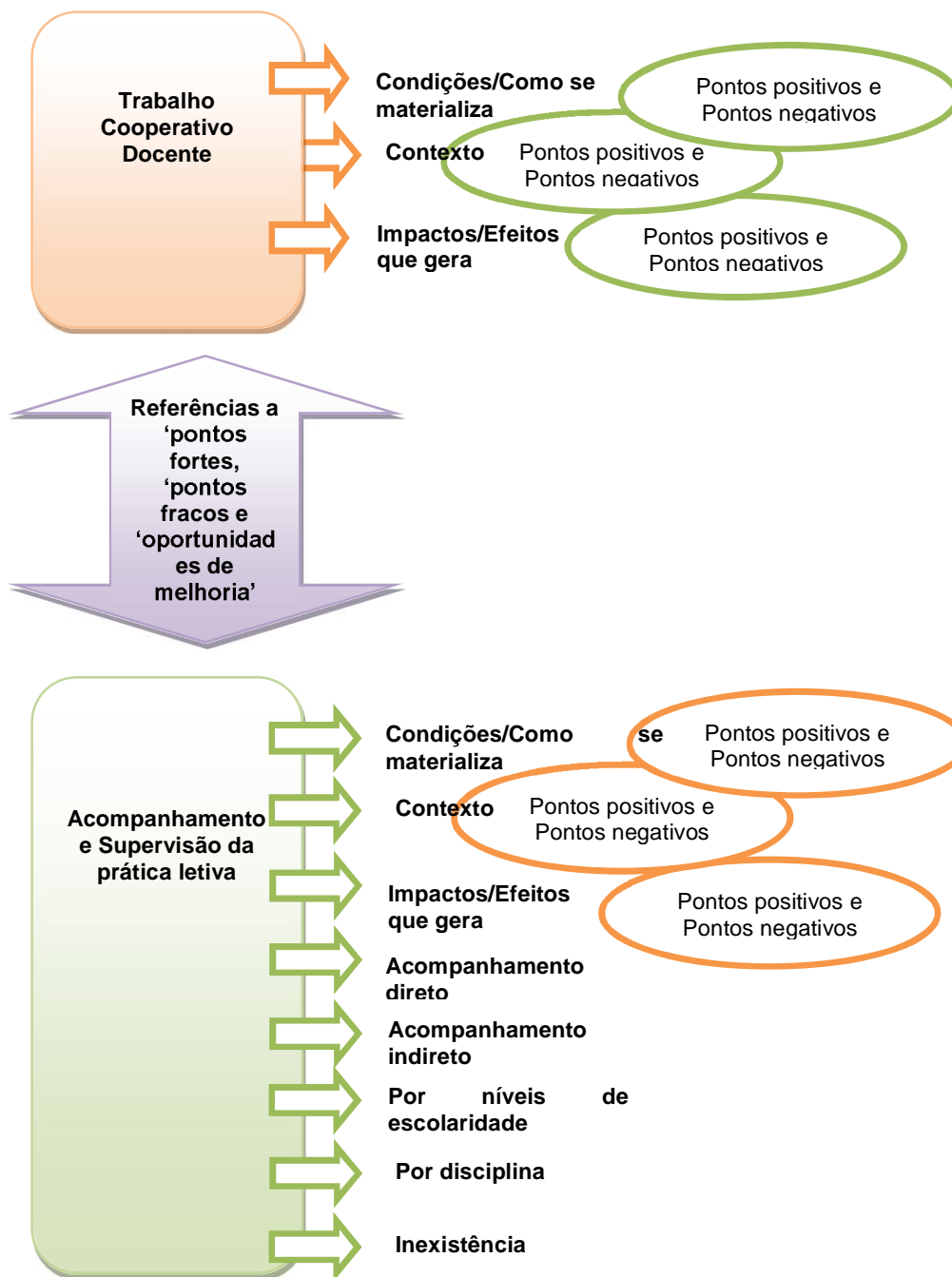
Tendo por referência esta temática, o estudo centra-se no trabalho docente, mais especificamente no que diz respeito ao *trabalho cooperativo entre professores* e ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva*, tal como é apreciado pelo olhar externo da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Para tal, foram analisados 40% dos relatórios da AE de escolas/agrupamentos da zona Norte e Centro do país, simultaneamente avaliadas no 1º e no 2º ciclo de AEE, num total de 104, recorrendo à análise

documental, pela técnica da análise de conteúdo (Écuyer L', 1990; Krippendorf, 2003), com apoio do programa NVivo10. Os dados recolhidos têm igualmente em conta o referencial da IGEC que sustenta o processo de AEE e no qual é possível identificar questões relacionadas com o desenvolvimento profissional docente. A escolha dos relatórios como base para o estudo realizado prende-se, igualmente, com o facto de estes nos permitirem avaliar/inferir sobre as políticas públicas implementadas neste âmbito.

De acordo com as leituras dos relatórios de AE, as referências respeitantes tanto ao *trabalho cooperativo docente* como ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva* foram divididas por subcategorias: (i) condições em que ocorrem (como se materializa), (ii) contexto em questão (reuniões, iniciativas individuais ou de departamento, etc) e (iii) impactos/efeitos que gera. Por sua vez, as referências de cada uma destas subcategorias foram ainda codificadas como 'ponto positivo' ou como 'ponto negativo'. Adicionalmente, e no que diz respeito ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva*, as referências foram ainda divididas por mais cinco subcategorias: (i) acompanhamento direto, (ii) acompanhamento indireto, (iii) níveis de escolaridade, (vi) disciplinas, (v) inexistência de supervisão.

Para a análise foi importante a existência, no final dos relatórios de AEE, de uma síntese que especifica o que são os *pontos fortes*, os *pontos fracos* e as *oportunidades/esforços de melhoria* de cada uma das escolas avaliadas. Deste modo, e de forma a compararmos o 1º com o 2º ciclo de AEE, do total de referências das duas categorias em análise, seleccionámos, também, aquelas que dentro destas são referenciadas como pontos fortes, fracos e como oportunidades/esforços de melhoria. O esquema seguinte exemplifica o raciocínio seguido.



As frases dos relatórios, mais ou menos longas, foram consideradas como unidades de sentido, que foram associadas às categorias e subcategorias de modo não exclusivo (Écuyer L', 1990). Contabilizaram-se as referências codificadas e respectivas fontes/ou casos que podiam ajudar a delinear a caracterização dos sentidos do trabalho colaborativo entre docentes e suas normas. Esses dados foram também cruzados com os ciclos de AE, as zonas do país e as classificações atribuídas.

#### 4. Apresentação e análise dos dados

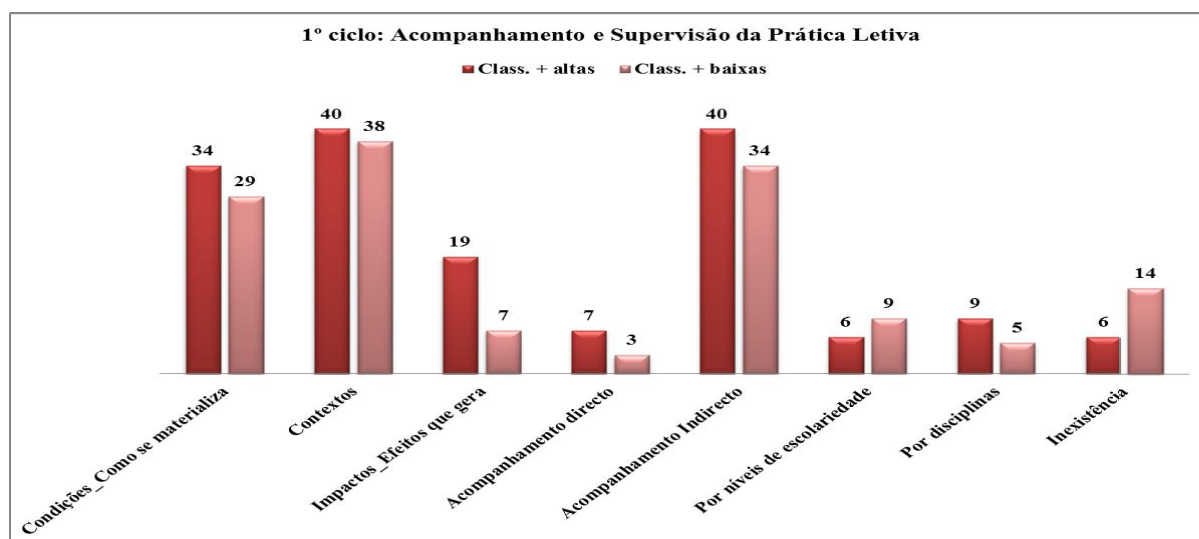
A apresentação que se segue contabiliza as referências que foram associadas às subcategorias que organizam as duas dimensões em estudo: o *acompanhamento e supervisão da prática letiva* e o *trabalho*

*cooperativo docente*. A sequência da apresentação dos dados organiza-se de acordo com estas duas dimensões e fá-lo de modo comparativo entre os dados recolhidos, relativos aos agrupamentos e escolas que obtiveram classificações mais elevadas e mais baixas na Avaliação Externa, e entre os dados relativos ao 1º e ao 2º ciclo de avaliação.

#### 4.1. Análise por ciclos

No que diz respeito ao acompanhamento e supervisão da prática letiva no 1º ciclo de AEE, e tal como é possível verificar pelo **gráfico I**, a maioria das referências focam aspectos relacionados com o *contexto*, tanto nos relatórios com classificações mais altas como naqueles com classificações mais baixas. De seguida, as referências ao *acompanhamento indirecto* e às *condições/como se materializa* são também significativas. Relativamente às outras subcategorias em análise, o número de referências é bastante inferior. De notar que, das 8 subcategorias, apenas duas (*níveis de escolaridade* e *inexistência*) apresentam mais referências nos relatórios com classificações mais baixas.

Gráfico I: 1º ciclo – Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva



Na **tabela I** é possível perceber quais são as referências classificadas como ‘pontos positivos’ ou como ‘pontos negativos’ relativamente às *condições*, *contextos* e *impactos/efeitos que gera*. Nos dois primeiros, os pontos positivos predominam mas, relativamente ao terceiro, *impactos/efeitos que gera*, tantos nos relatórios com classificações mais altas como nas mais baixas, os pontos negativos são superiores aos positivos.



**Tabela I: Pontos Positivos e Pontos Negativos: 1º ciclo – Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva**

	<b>1º ciclo: Acomp. e Sup. da prática letiva</b>	
	<b>Class. + altas</b>	<b>Class. + baixas</b>
<b>Condições_Como se materializa</b>	<b>34</b>	<b>29</b>
pontos positivos	17	15
pontos negativos	17	14
<b>Contextos</b>	<b>40</b>	<b>38</b>
pontos positivos	28	22
pontos negativos	12	16
<b>Impactos_Efeitos que gera</b>	<b>19</b>	<b>7</b>
pontos positivos	4	1
pontos negativos	15	6

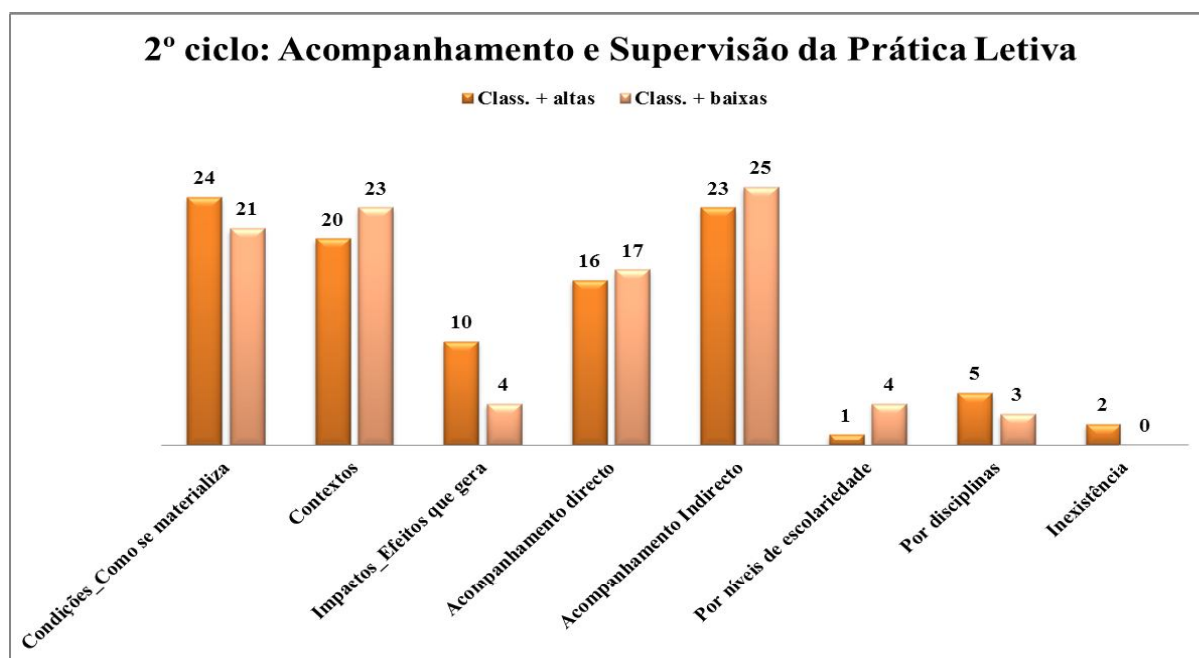
Nas referências a este impacto negativo, constata-se que, na sua maioria, estas se relacionam com dificuldades na execução das medidas instituídas para colocar em prática mecanismos de *acompanhamento e supervisão da prática letiva* adotados pelas escolas. Esta incapacidade ou a sua inexistência, segundo os relatórios de AE, acabam tendo um efeito nefasto no sucesso escolar dos alunos e, de uma forma mais abrangente, condicionam o desenvolvimento organizacional da escola/agrupamento. É enunciado, por exemplo:

*«A inexistência de prática de observação e supervisão directa de aulas não permite o despiste das fragilidades presentes na prática científico-pedagógica e didáctica dos docentes, essencial para a melhoria da qualidade do ensino» (Classificações mais altas)*

*«Apesar da Escola revelar uma atitude positiva na procura de novos caminhos e soluções, não há indícios claros de estratégias generalizadas de inovação centradas nas práticas lectivas em sala de aula» (Classificações mais baixas)*

Passando para o 2º ciclo de AE, constata-se que o maior número de referências diz respeito ao *acompanhamento indirecto*. Tal como no 1º ciclo de AE, existem mais referências nos relatórios com classificações mais altas. A subcategoria *inexistência de acompanhamento e supervisão da prática letiva* é residual nos relatórios com classificações mais altas e não existem referências nos relatórios com classificações mais baixas.

Gráfico II: 2º ciclo – Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva



Centrando-nos nos ‘pontos fortes’ e nos ‘pontos fracos’, percebe-se que, principalmente nos *impactos/efeitos que gera*, é bastante significativo o que é reconhecido neste 2º ciclo em comparação com o 1º ciclo de AE, uma vez que existem mais pontos positivos do que negativos relativamente a este aspecto.

Tabela II: Pontos Positivos e Pontos Negativos: 2º ciclo – Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva

	2º ciclo: Acomp. e Sup. da prática letiva	
	Class. + altas	Class. + baixas
<b>Condições_Como se materializa</b>	<b>24</b>	<b>21</b>
pontos positivos	12	9
pontos negativos	12	12
<b>Contextos</b>	<b>20</b>	<b>23</b>
pontos positivos	12	16
pontos negativos	8	7
<b>Impactos_Efeitos que gera</b>	<b>10</b>	<b>4</b>
pontos positivos	9	3
pontos negativos	1	1

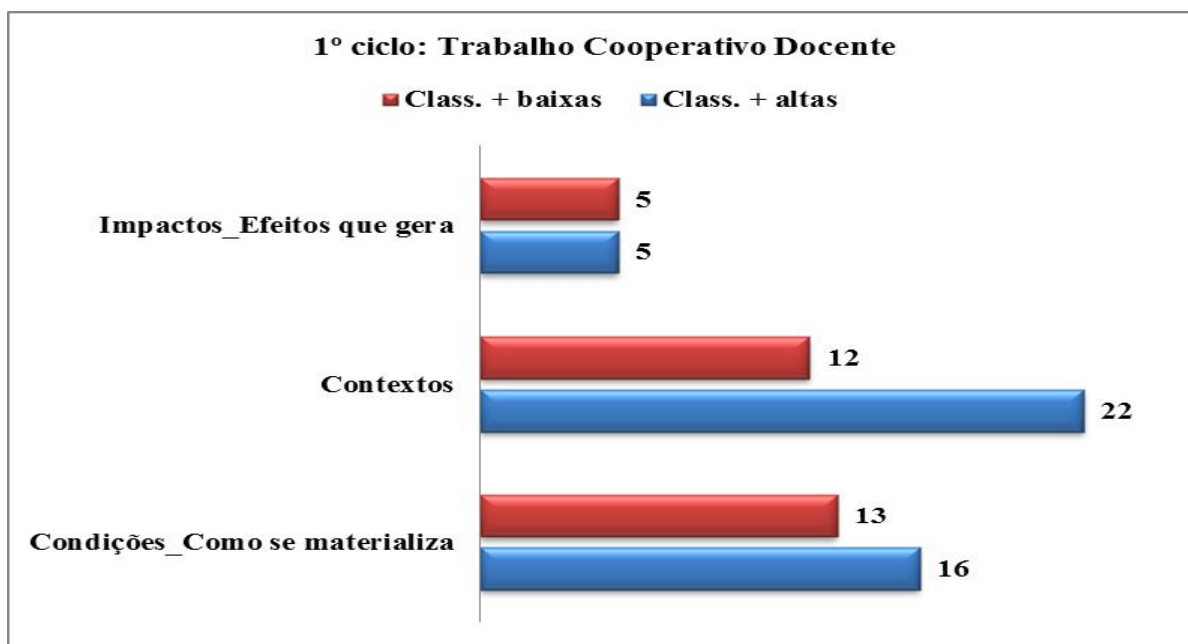
Nos relatórios com classificações mais altas e naqueles que as têm mais baixas, as referências ao impacto do *acompanhamento e supervisão da prática letiva* são significativamente positivas em relação às negativas, na medida em que neste ciclo de AE parece existir uma maior atenção a este campo de análise e às vantagens que este acarreta, tal como é expresso nos seguintes exemplos:

«A monitorização das práticas individuais de cada docente e dos processos de desenvolvimento do currículo revela espaço de melhoria, no sentido de possibilitar a construção de processos reflexivos, individuais e coletivos de modos de ação» (Classificações mais altas)

«O trabalho desenvolvido pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e o envolvimento dos docentes têm tido um impacto positivo na qualidade do serviço educativo prestado pelo Agrupamento» (Classificações mais baixas)

No outro campo em análise, o *trabalho cooperativo docente*, verifica-se, através do **gráfico III**, que o maior número de referências continuam a registar-se nos relatórios com classificações mais altas e na subcategoria *contextos*.

**Gráfico III: 1º ciclo – Trabalho Cooperativo Docente**



Por sua vez, em todas as subcategorias, os pontos positivos predominam, tanto nos relatórios com classificações mais altas como naqueles com classificações mais baixas.

**Tabela III: Pontos Positivos e Pontos Negativos: 1º ciclo – Trabalho Cooperativo Docente**

	1º ciclo: Trabalho Cooperativo Docente	
	Class. + altas	Class. + baixas
<b>Condições_Como se materializa</b>	<b>16</b>	<b>13</b>
pontos positivos	10	8
pontos negativos	6	5
<b>Contextos</b>	<b>22</b>	<b>12</b>
pontos positivos	14	7
pontos negativos	8	5
<b>Impactos_Efeitos que gera</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
pontos positivos	3	3
pontos negativos	2	2

A promoção do trabalho cooperativo é bastante valorizada na generalidade das escolas, pelo que é perceptível o esforço realizado pelos diferentes departamentos e pelos professores na sua execução, como se constata nos seguintes enunciados:

«Para promover o trabalho em equipa, foi criada, quando possível, uma hora comum nos horários dos docentes para a realização de reuniões» (Classificações mais altas)

«A reestruturação dos departamentos curriculares foi uma decisão tomada com vista a uma maior potenciação dos mecanismos de interacção entre os docentes, existindo práticas de troca de materiais de ensino e de realização de testes com matrizes comuns» (Classificações mais baixas)

«Há articulação entre os professores titulares de turma, directores de turma e os professores de apoio. As planificações são discutidas e reformuladas, existindo uma prática de docência coadjuvada» (Classificações mais altas)

No 2º ciclo de AE, o maior número de referências continua a predominar nos relatórios com classificações mais altas mas, desta vez, e com uma diferença pouco significativa, na subcategoria *condições/como se materializa*.

**Gráfico IV: 2º ciclo – Trabalho Cooperativo Docente**



As referências positivas continuam a ser superiores às negativas e, nos casos das subcategorias *contextos* (nos relatórios com classificações mais baixas) e *impactos/efeitos que gera* (nos relatórios com classificações mais altas), os pontos negativos não existem, tal como se pode constatar pela **tabela IV**.

**Tabela IV: Pontos Positivos e Pontos Negativos: 2º ciclo – Trabalho Cooperativo Docente**

	2º ciclo: Trabalho Cooperativo Docente	
	Class. + altas	Class. + baixas
<b>Condições_Como se materializa</b>	<b>22</b>	<b>13</b>
pontos positivos	21	11
pontos negativos	1	2
<b>Contextos</b>	<b>21</b>	<b>14</b>
pontos positivos	18	14
pontos negativos	3	0
<b>Impactos_Efeitos que gera</b>	<b>16</b>	<b>13</b>
pontos positivos	16	9
pontos negativos	0	4

Constata-se uma evolução positiva deste campo de análise comparativamente ao 1º ciclo de AE. As práticas de trabalho cooperativo parecem ser mais profundas e enraizadas na cultura escolar. Exemplo:

*«Existem práticas enraizadas de trabalho cooperativo entre os docentes, expressas nas reuniões mensais (de departamento e grupo de recrutamento) e semanais (ao nível de disciplina/ano), estando previstos, nos horários, tempos comuns para trabalho colaborativo» (Classificações mais altas)*

*«Ao nível dos anos de escolaridade, desenvolve-se um trabalho cooperativo dos professores com incidência na planificação dos conteúdos programáticos, articulando-se as disciplinas com as áreas curriculares não disciplinares e com as iniciativas integrantes do plano anual de atividades. Paralelamente, produzem-se e partilham-se instrumentos de trabalho, bem como se reflete sobre os resultados, propondo-se adequações de estratégias de melhoria, que nem sempre se revelam eficazes» (Classificações mais baixas)*

*«Como reforço e valorização da vertente formativa da avaliação, os departamentos curriculares organizam, em trabalho cooperativo, a produção de instrumentos, nomeadamente os testes diagnósticos e os testes intermédios iguais para as turmas do mesmo ano. A partilha destes materiais tem contribuído para a aferição de procedimentos e práticas avaliativas, com reflexos significativos na mobilização de respostas educativas apropriadas» (Classificações mais baixas)*

#### **4.2. Análise por pontos fortes, pontos fracos e oportunidades de melhoria**

Tal como já foi referido, no final de cada um dos relatórios de AE é realizada uma síntese dos *pontos fortes*, dos *pontos fracos* e das *oportunidades de melhoria* sinalizadas pela avaliação realizada. Assim, seleccionámos aquelas que constam num destes pontos nos relatórios e que dizem respeito aos campos de análise em questão, isto é, ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva* e ao *trabalho cooperativo docente*.

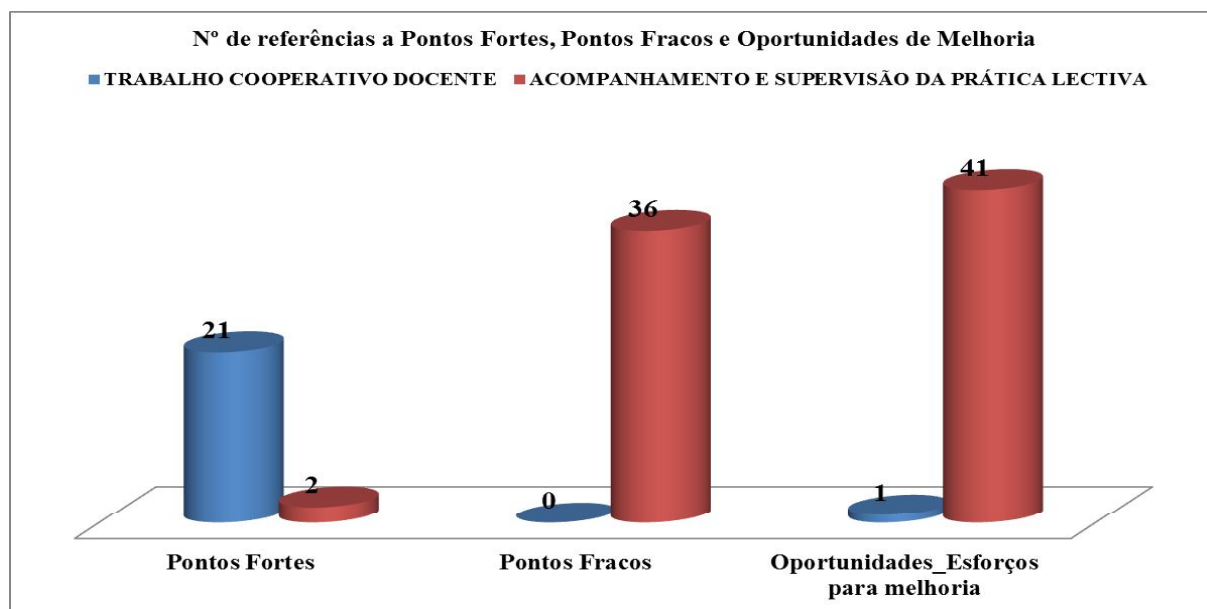
Desta forma, percebemos que, do total de referências ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva* (310), **25%** (79) estão também associadas a pontos fortes, pontos fracos e/ou oportunidades de melhoria. Por sua vez, e no *trabalho cooperativo docente*, do total de referências a este campo (161), **14%** (22) dizem respeito a pontos fortes, pontos fracos e/ou oportunidades de melhoria, tal como é evidenciado no **gráfico V**.

**Gráfico V: Divisão por ciclos - distribuição de nº referências por pontos fortes, pontos fracos e oportunidades de melhoria**



Pelo **gráfico VI**, é possível perceber que a maioria dos pontos fortes se centram no *trabalho cooperativo docente*, enquanto que nos pontos fracos e nas oportunidades de melhoria predominam as referências ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva*.

**Gráfico VI: Distribuição de nº referências por pontos fortes, pontos fracos e oportunidades de melhoria nos dois ciclos de AE**



Os pontos fortes enfatizam as boas práticas e a necessidade da escola continuar a adoptá-las, tal como se pode confirmar pelos seguintes excertos:

*«Trabalho cooperativo e de monitorização sistemática da acção pedagógica por parte dos departamentos de Ciências Físico-Químicas e de Biologia e Geologia, com reflexo na valorização das actividades experimentais» (1º ciclo)*

*«Trabalho cooperativo dos docentes, com impacto muito positivo no planeamento e articulação das atividades e na promoção do sucesso escolar» (2º ciclo)*

Os pontos fracos só se referem ao 1º ciclo e ao campo de análise do *acompanhamento e supervisão da prática letiva*.

*«Insuficiente acompanhamento e supervisão da prática lectiva, em contexto de sala de aula, não fomentando, nomeadamente, a reflexão sobre a coerência entre as práticas desenvolvidas e a avaliação das aprendizagens realizada» (1º ciclo)*

*«Falta de mecanismos de monitorização das práticas lectivas, em contexto de sala de aula, que condiciona a regulação dos processos de ensino e aprendizagem e a operacionalização de práticas conducentes à recuperação de alunos com insucesso» (1º ciclo)*

As oportunidades de melhoria centram-se nos relatórios do 2º ciclo de AEE, existindo apenas uma referência ao trabalho cooperativo docente e as restantes ao outro campo em análise. São disto exemplo:

*«A organização dos semanários horários dos docentes relativamente à gestão equilibrada e adequada dos tempos disponíveis para apoio aos alunos e para tarefas de articulação e trabalho colaborativo dos docentes» (2º ciclo)*

*«Melhoria dos mecanismos de acompanhamento e supervisão da prática letiva, de modo a aumentar a partilha efetiva de práticas científico-pedagógicas» (2º ciclo)*

*«O acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula, como dispositivo de promoção do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes e de reforço da qualificação técnica e científica» (2º ciclo)*

## **5. Considerações Finais**

Tendo por base os dados apresentados é possível construir algumas ideias síntese para as duas dimensões em análise. Numa leitura global, uma primeira ideia que pode ser inferida é a de que a avaliação externa, quer no 1º, quer no 2º ciclo parece não ter gerado efeitos significativos ao nível do *acompanhamento e supervisão da prática letiva*. Esta inferência deduz-se não só pelo baixo número de referências registadas, quer no 1º, quer no 2º ciclo, na categoria *Impactos/Efeitos que gera*, como também nas restantes categorias analisadas. Ainda assim, as referências ao *acompanhamento direto* das práticas letivas aumentam do 1º para o 2º ciclo, numa relação inversa com o número de referências ao *acompanhamento indireto*, facto que pode indicar ser este um efeito da avaliação externa.

Uma outra ideia a salientar tem a ver com o facto de, no 1º ciclo, serem as escolas com classificações mais altas as que mais referenciam quer o *acompanhamento direto*, quer o *indireto*, ao contrário do 2º ciclo de AEE onde as referências aparecem em maior número em relatórios de escolas com classificações mais baixas. Esta evidência pode estar relacionada com as alterações nas orientações curriculares (lembre-se a reestruturação curricular iniciada em 2011) e na avaliação de desempenho docente, ocorridas em tempo coincidente com o período em que decorreu o 2º ciclo de avaliação, e que provocaram reacções de resistência, de desmotivação e de desinvestimento profissional dos professores (Day, 2001).

Interessante também é o facto de se ter identificado um número de referências significativo na categoria *condições*, numa relação proporcional nas escolas com classificações mais altas (com maior número de

referências), e escolas com classificações mais baixas (com menor número de referências), no 1º e 2º ciclos de AEE. Estas considerações são corroboradas pelo número de referências identificado para esta dimensão nos *pontos fracos* e nas *oportunidades de melhoria*.

Quanto ao *trabalho cooperativo docente*, segunda dimensão em análise, foi identificado, como evidenciam os dados, um maior número de referências nos relatórios de avaliação do 2º ciclo do que nos do 1º ciclo, reconhecendo-se aqui um possível efeito da avaliação externa. Estes elementos parecem colidir com os dados relativos ao *acompanhamento e supervisão da prática* onde, como referimos, se constatou o contrário: no 1º ciclo de AEE, são as escolas com classificações mais altas as que mais referenciam o *acompanhamento e supervisão da prática*

A categoria *contextos* é a que apresenta maior número de referências, quer no 1º, quer no 2º ciclo de AEE, sendo este número maior em escolas com classificações mais altas. Esta constatação pode ser justificada pelo facto de esta categoria estar relacionada com espaços de reuniões, iniciativas individuais ou de departamento e, portanto, com espaços/tempos de organização curricular, foco em destaque no domínio *Prestação de Serviço Educativo*. Relacionando estes dados com a referência desta dimensão nos *pontos fortes* e/ou nas *oportunidades de melhoria*, constata-se que a alusão ao *trabalho cooperativo docente* aparece maioritariamente nos *pontos fracos*. Novamente se pode estabelecer uma relação com as referências ao *acompanhamento e supervisão da prática* e, de modo específico, ao *acompanhamento indireto* como sendo o prevalecte, o que pode justificar a representatividade de *pontos fracos* nesta dimensão.

De um modo geral, os dados revelam uma grande sintonia entre as dimensões *acompanhamento e supervisão da prática* e *trabalho cooperativo docente*. Ainda assim, os dados não permitem objetivamente concluir dos efeitos gerados pela avaliação externa nestas duas dimensões.

Em síntese, os resultados corroboram os estudos que enfatizam a dificuldade de se instituírem práticas de trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998; Leite & Fernandes, 2010) no qual a *supervisão* deve ser uma prática naturalmente requerida e experienciada pelos professores. Fica patente também a ideia de que as práticas continuam aquém do que tem sido enunciado nos discursos teóricos, podendo a avaliação externa, neste ciclo evolutivo, contribuir, através de uma postura formativa, para um maior reconhecimento do trabalho já desenvolvido pelas escolas e das “boas práticas”. Acreditamos que esse caminho conduzirá a um maior envolvimento de toda a comunidade escolar em processos coletivos de trabalho (Leite & Fernandes, 2010) que possam ser indutores de melhoria educacional, e que contribuam para recentrar as prioridades na sala de aula (Bolívar, 2007). Olhar a avaliação externa nesta perspetiva significa repensar os modelos e os processos em curso, no sentido de estes devolverem, de facto, às escolas, e aos professores, um verdadeiro retrato dos seus *pontos fortes* e das *oportunidades de melhoria*, contribuindo, assim, para a melhoria efetiva dos processos educacionais.

## 6. Referências

Bolívar, Antonio (2007). Como melhorar as escolas : estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas. Porto : Edições ASA.



- Bolívar, Antonio (2012). Melhorar os processos educativos. O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Clímaco, Maria do Carmo (2005). Avaliação de Sistemas em Educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Day, Christopher (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Écuyer, René L' (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, Canadá: Presses de l'Université.
- Figari, Gérard (2007). A Avaliação. Histórias e Perspectivas de uma Dispersão Epistemológica. In Albano Estrela (Org.), Investigação em Educação. Teorias e Práticas (pp. 227-260). Lisboa: EDUCA.
- Góis, Eunice & Gonçalves, Conceição (2005). Melhorar as Escolas: práticas eficazes. Porto: Edições ASA.
- Krippendorff, Klaus (2003) Content analysis: An introduction to its methodology. Beverly Hills.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? Educação, 33(3), 198-204.
- Leite, Carlinda (2009). Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança. Educação, 34(2), 251-264.
- Hargreaves, Andy (1998). Os professores em tempo de Mudança. Porto: Edições ASA.
- Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, 8, 7-22.
- Nóvoa, António (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Retirado em Junho 29, 2013 de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf).
- Stufflebeam, Daniel (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In Thomas Kellaghan, Daniel Stufflebeam, & Lori Wingate, (Eds.), International handbook of educational evaluation (pp. 775-805). Chicago: Kluwer Academic Publishers, Vol. I.