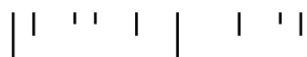


AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS:
CONCEÇÕES DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA
E UM DIRETOR

Ana Sofia Fernandes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

2022-2023



AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS: CONCEÇÕES DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA E UM DIRETOR

Ana Sofia Fernandes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Administração Educacional
Orientadora: Professora Doutora Catarina Tomás

2022-2023



Resumo

A avaliação como prática é frequente no dia a dia das organizações educativas. Em Portugal, através da Avaliação Externa das Escolas (AEE), são recolhidos dados em diferentes domínios, com vista à melhoria da qualidade das práticas educativas, mas também como forma de regulação e prestação de contas do que é feito. É a partir destes pressupostos que se desenvolveu a dissertação que tem como objetivos: mapear a produção académica realizada sobre a AEE, entre 2010 e 2021; caracterizar as perspetivas de educadoras de infância de um Agrupamento de Escolas de Lisboa sobre a avaliação externa das escolas e a relação com as suas práticas pedagógicas e identificar as estratégias adotadas, a partir dos discursos das educadoras e do diretor do agrupamento de escolas, que deram resposta aos problemas identificados pela AEE, que se realizou em 2016/2017.

Metodologicamente foi realizado um estudo de natureza qualitativa e os dados foram recolhidos através da análise documental e entrevistas semiestruturadas a três educadoras de infância e a um diretor. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para realizar a análise e a discussão de dados.

A investigação evidencia uma perspetiva e uma memória positiva face à AEE pelos participantes no estudo. Apontam o trabalho colaborativo e em articulação e a reflexão da prática como consequências decorrentes do processo. Ainda assim, são críticos quanto ao papel da inspeção e sua ação durante a visita aos estabelecimentos educativos e a (não) consideração, na sua opinião, de dimensões geosociais no processo de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação Externa das Escolas; Conceções; Educadoras de Infância; Diretor.

Abstract

Education is a pervasive practice within educational organizations, playing a vital role in their day-to-day operations. In Portugal, the External Evaluation of Schools (ESA) is conducted to collect data across various domains, with the overarching objective of enhancing the quality of educational practices. Furthermore, this evaluation serves as a regulatory and accountability mechanism for educational activities. Based on these premises, the current dissertation aims to accomplish three primary objectives. Firstly, it seeks to conduct a systematic review of academic literature pertaining to the ESA conducted between 2010 and 2021. Secondly, it aims to explore the perspectives of kindergarten teachers within a Lisbon School Grouping regarding the external evaluation of schools and its influence on their pedagogical practices. Lastly, the dissertation endeavours to identify the strategies employed by educators and the school grouping's director in response to the issues raised by the ESA during the 2016/2017 academic year. The chosen methodology for this study involves a qualitative approach, applying documentary analysis and semi-structured interviews as the primary data collection techniques. The study encompasses three kindergarten teachers and one director, with content analysis serving as the analytical framework for data interpretation and subsequent discussion.

The research findings indicate a positive outlook and recollection of the ESA by the study participants. They highlight collaborative and coordinated work, as well as reflective practices, as direct outcomes of the evaluation process. However, they also express criticism regarding the role of the inspectorate and their actions during the visit to educational establishments. Additionally, they believe that the evaluation process fails to adequately consider the geosocial dimensions, which, in their opinion, should be considered.

Keywords: External Evaluation of Schools; Conceptions; Educators; Principal.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
2.1. Conceito de Avaliação	18
2.2. Avaliação Institucional	21
2.3. Avaliação Externa das Escolas	24
2.4. Autoavaliação	39
2.5. Educação Pré-Escolar no Quadro das Políticas Educativas.....	42
3. METODOLOGIA.....	49
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
4.1. Mapeamento do conhecimento produzido em Portugal sobre a AEE entre 2010 e 2021	64
4.2. Caracterização do contexto a partir do Relatório do Agrupamento apresentado no âmbito da AEE.....	72
4.3 Plano de ações de Melhoria	75
4.4 Avaliação Externa das Escolas	79
4.5. Autoavaliação	85
4.6. Educação Pré-escolar dada a conhecer	88
4.7. Diretor.....	90
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS.....	105
Anexo – A: Guião de entrevista para educadoras de infância	106
Anexo – B: Guião de entrevista para diretor de AE	109
Anexo – C: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas a educadoras de infância e diretor de AE.....	112

Anexo – D Protocolo de consentimento informado - Entrevista Semiestruturada ...	122
Anexo – E Mapeamento do conhecimento produzido em Portugal sobre a AEE entre 2010 e 2021 – Dissertações de Mestrado.....	123
Anexo – F Mapeamento do conhecimento produzido em Portugal sobre a AEE entre 2010 e 2021 – Teses de Doutoramento.....	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Objetivos e referencias utilizados no 1.º ciclo da AEE.....	31
Figura 2 - Objetivos e referencias utilizados no 2.º ciclo da AEE.....	32
Figura 3 - Objetivos e referencias utilizados no 3.º ciclo da AEE.....	33
Figura 4 - Processo de avaliação externa 1.º ciclo.....	34
Figura 5 - Processo de avaliação externa 2.º ciclo.....	34
Figura 6 - Processo de avaliação externa 3.º ciclo.....	35
Figura 7 - Modelo conceptual do impacto da avaliação externa de escolas.....	37
Figura 8 - Número de crianças entre os 3 e 6 anos que frequenta a EPE.....	43
Figura 9 - Número de estabelecimentos de educação pré-escolar.....	43
Figura 10 - Principais marcos socio legislativos da EPE em Portugal entre 1977 – 2016.....	46
Figura 11 - Fases e atividades do estudo de caso.....	54
Figura 12 – 3 Fases do processo do PAM.....	76
Figura 13 - Temas que emergem da análise de conteúdo.....	78
Figura 14 - Categorias e subcategorias emergentes do tema AEE.....	79
Figura 15 - Mudanças ocorridas após a AEE em diferentes áreas.....	83
Figura 16 – Categorias emergentes sobre o tema autoavaliação.....	85
Figura 17 - Subcategorias da categoria equipa de autoavaliação e processo de autoavaliação.....	86
Figura 18 - Ações na Educação Pré-escolar após a AEE.....	88

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Programas de Avaliação de Escolas em Portugal, desde 1992 – Síntese.....	26
Tabela 2 - Caraterização dos sujeitos de investigação em 2016-2017.....	55
Tabela 3 - Número de dissertações e teses produzidas em Portugal sobre AEE entre 2010 e 2021.....	65
Tabela 4 - Número de dissertações e teses produzidas sobre a AEE entre 2010 e 2021 por instituição de ensino.....	66
Tabela 5 - Número de dissertações e teses publicadas de acordo com a área de especialização entre 2010 e 2021.....	68
Tabela 6 - Dimensões da AEE abordadas nas dissertações de mestrado e teses de doutoramento publicadas entre 2010 e 2021.....	69
Tabela 7 - Metodologia usada nas dissertações de mestrado e teses de doutoramento publicadas entre 2010 e 2021, sobre a AEE.....	70
Tabela 8 - Técnicas utilizadas para recolha de dados nas dissertações de mestrado e teses de doutoramento publicadas entre 2010 e 2021, sobre a AEE.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Agrupamento de Escolas

AEE – Avaliação Externa das Escolas

AEEP – Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo

ANESPO - Associação Nacional de Escolas Profissionais

AVES – Avaliação de Escolas Secundárias

CNE – Conselho Nacional de Educação

EPE - Educação Pré-Escolar

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

GTAAE – Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas

IGE – Inspeção Geral da Educação

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAM – Plano de Ações de Melhoria

PEPT – Programa Educação para Todos

PS – Partido Socialista

PSD – Partido Social Democrata

QUAL – Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda.

RCAAP - Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal 11

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UE – União Europeia

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | | ' |

A educação tem sofrido diferentes alterações nas últimas décadas decorrentes de políticas públicas implementadas sob orientação de organismos supranacionais, ou seja, como membro da UE, Portugal está sujeito às diretrizes e objetivos estabelecidos pela Comissão Europeia no campo da educação. A nível nacional, Portugal tem implementado diversas políticas educativas alinhadas com as recomendações e metas da UE. Ball (2001) a propósito desta relação defende que “a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas” (p. 102). Assim, as políticas públicas implementadas são influenciadas por aquilo que outros parceiros europeus possam já ter implementado. Barroso (2005), refere novos modelos de gestão e regulação com uma forte influência internacional:

O conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam em fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigações” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. (p. 67)

Lima (2011) indica que ao longo das últimas décadas as mudanças nas políticas da educação pública são o reflexo da ação de entidades internacionais, como por exemplo a UE. “a aparente aceleração dos grandes consensos internacionais e a velocidade a que são propagados, o papel de produção de ideologias educativas que vem sendo assumido a uma escala superior à do Estado-nação, fixando-se em organizações transnacionais e supranacionais” (p. 2). Afonso (2010), na mesma linha de argumentação, refere que nos últimos 30 anos têm surgido mudanças fruto das políticas públicas e crescente internacionalização. Defende ainda que “as políticas de avaliação (dos alunos, dos profissionais da educação e das escolas) têm marcado o campo da educação, nomeadamente da educação pública estatal” (p.345).

A avaliação em Portugal surge como instrumento, entre outras dimensões, para avaliar as escolas externa e internamente. “Foi na década de 90, por influência de outros países,

nomeadamente europeus, que começaram a surgir alguns programas e projetos tendo em vista a avaliação externa e a implementação da autoavaliação nas organizações escolares.” (Fialho, 2009, p.101). Considerando que a avaliação é um processo em que emitimos um juízo de valor, ou seja, há um julgamento sobre uma determinada ação é importante considerá-la, tal como defende Miguéns (2002), que “uma vez encarada a avaliação como instrumento de promoção da qualidade, parece necessário que se incentive o desenvolvimento de uma cultura de avaliação no sistema educativo, em particular, na escola” (p.3)

Assiste-se, sobretudo a partir dos anos de 1980, a um reconhecimento simbólico e político e, conseqüentemente, ao seu incremento, da avaliação como um “dispositivo de regulação dos sistemas de ensino” (Afonso, 2001, p. 22). Tal como defende há muito Lima (1997) afirma que “à avaliação virá a ser conferido o estatuto de fiel da balança, de selo de garantia ou de certificado de qualidade” (p. 55).

Em 2001 é publicada uma recomendação do Conselho Europeu e do Conselho da União Europeia sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do Ensino Básico e Secundário. Nesta recomendação são identificadas duas formas de avaliação qualitativa: a avaliação externa e a autoavaliação.

Relativamente à autoavaliação, Sá (2009) refere que esta forma de avaliação surge “com uma agenda orientada para a melhoria na prestação do serviço educativo, desde logo porque geradora de um maior empenhamento na promoção e execução das “recomendações” decorrentes do processo avaliativo” (p. 96). Em Portugal com a Lei n.º 31/2002, de 20 dezembro, surge a Avaliação Externa das Escolas (AEE). Esta lei aprova a avaliação dos estabelecimentos de ensino não superior. É a Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC), a entidade responsável pela avaliação de agrupamentos de escolas (AE) e escolas não agrupadas, desde a Educação Pré-Escolar (EPE) até ao ensino secundário. A AEE poderá responder às políticas de descentralização, a autonomia das escolas e importância de qualidades dos serviços prestados e o Estado assume o seu papel regulador.

A AEE está atualmente no seu 3.º ciclo. O 1.º ciclo surge em 2006, o 2.º em 2011 e o 3.º, que ainda decorre, teve o seu início em 2017. Importa referir que foram sendo introduzidas alterações ao longo destes ciclos. Alterações, quer ao nível da equipa que realiza a AEE, quer ao nível dos referenciais, a inclusão da observação da prática educativa e letiva ou até a própria estrutura do relatório final. São realizadas visitas às diferentes instalações educativas do AE, incluindo os jardins de infância e os educadores também integram o painel de entrevistados.

Deste modo, no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, o presente estudo assumiu como questão central da investigação saber quais as perspetivas de educadoras de infância e de um diretor sobre a AEE em 2016/2017. Por conseguinte, constituem-se como objetivos centrais desta investigação:

- Mapear a produção académica realizada sobre a AEE entre 2010 e 2021;
- Caracterizar as perspetivas de educadores/as de infância de um AE de Lisboa sobre a AEE e a relação desta com as suas práticas pedagógicas;
- Identificar as estratégias adotadas, a partir dos discursos das educadoras e do diretor do AE, que deram resposta aos problemas identificados pela AEE realizada em 2016/2017.

Sousa (2020), num artigo sobre a AEE em Portugal, refere que este processo precisa de ser legitimado, sobretudo pelos atores que desenvolvem as práticas educativas. Deverá ser um instrumento com significado para aqueles que realizam práticas escolares, nomeadamente, os docentes. Seabra et al. (2021) referem que “em Portugal, tem sido reconhecido à AEE, um importante *feito espelho*, parecendo contribuir de forma decisiva para que as escolas e agrupamentos reflitam sobre si mesmas. (p. 4). Será importante escutar os docentes e perceber se as suas conceções espelham este caráter reflexivo apontado anteriormente. Sendo eu educadora de infância numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que não foi alvo de avaliação externa, a minha curiosidade e interesse, há muito que se centrava em saber mais sobre este modo de avaliação das escolas e sobretudo como os pares de profissão, perspetivam este processo. Esta curiosidade e interesse, motivou a escolha desta investigação. Muitas vezes os educadores de infância são “aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e

consequentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas. “(Vasconcelos, 1997, p. 33). Que concepções têm os educadores/as de infância sobre a AEE? Que mudanças conseguem identificar a nível organizacional, pedagógico e curricular após a AEE? E a liderança de topo, neste caso de um diretor, de que forma integra e reconhece a EPE ao longo do processo de AEE? Estas questões de partida e o interesse em saber mais sobre o processo da AEE levaram à definição dos objetivos anteriormente indicados. O estudo desenvolvido mobiliza um diálogo entre a Administração Educacional, as Ciências da Educação e a Sociologia da Educação. A Administração Educacional segundo Lima (2010) “compreende as estruturas legais, organizacionais e administrativas, e também os atores e as ações com intervenção nos processos de utilização racional de recursos, ou meios, para a realização de determinados fins.” (p. 1). Uma vez que ao longo deste estudo, se pretende caracterizar as concepções de educadores/as de infância e um diretor sobre a AEE, processo atualmente levado a cabo pela IGEC e relacionar as concepções destes atores com o plano de melhoria e as práticas de autoavaliação, o campo da Administração Educacional é mobilizado nesta investigação. Charlot (2006) define as ciências da educação como “área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas.” (p. 9). As Ciências da Educação são um campo multidisciplinar e multireferenciado que procura compreender, entre outras dimensões de análise, os processos de ensino e aprendizagem, as políticas educacionais, o desenvolvimento humano e as teorias educacionais. Será outro dos campos do saber convocado na dissertação, na medida em que se procura caracterizar a perspectiva de atores escolares, bem como um tipo de avaliação, a AEE. O mapeamento da produção académica realizado a cabo e a análise das perspectivas de educadoras de infância e um diretor sobre uma medida política como a AEE, faz com que as Ciências da Educação a par com a Administração Educacional sejam áreas do saber centrais para compreender o processo e, por isso, convocadas, ao longo da dissertação. A Sociologia da Educação estuda a relação entre a sociedade e a educação. Investiga como fatores sociais - classe social, género, etnia, religião, estrutura social, etc. - influenciam e são influenciados pelos sistemas educacionais e pelas práticas educativas. Stoer (2008) fala-nos em duas definições de Sociologia da Educação, que contribuíram para o desenvolvimento deste campo do saber: “sociologia significa, para todos os efeitos, sociologia aplicada à

educação.” (p. 74) e “a sociologia da educação é independente da sociologia *tout court* e que pode afirmar-se por si própria.” (p.74). A Sociologia da Educação possibilita o estudo das interações sociais dentro das instituições educacionais e os efeitos das políticas educacionais na sociedade. Sendo a AEE um instrumento de avaliação fruto de uma política educacional, ao caracterizar a perspectiva de educadores/as de infância e de um diretor sobre a AEE, configurou-se um campo fundamental na contextualização e análise. É neste diálogo tripartido que assenta a investigação que pretende, finalmente, “nos permite compreender melhor a realidade do que está ocorrendo nas escolas, salas de aula e nos diversos locais onde a educação acontece” (UNESCO, 2021, p. 123).

A dissertação está organizada em diferentes capítulos. Após a introdução surge o capítulo onde é feito o enquadramento teórico: define-se o conceito de avaliação, aborda-se a temática da avaliação institucional, é descrito o processo de AEE e autoavaliação e por fim, é feita referência à EPE no quadro das políticas educativas.

O capítulo seguinte é alusivo à metodologia adotada face aos objetivos delineados. Estamos perante uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa onde os dados são recolhidos a partir da análise documental (relatório da avaliação externa do agrupamento em estudo; e o plano de ações de melhoria - PAM) e das entrevistas feitas a três educadoras de infância e um diretor que vivenciaram o 2.º ciclo de avaliação externa no ano letivo de 2016-2017. Neste capítulo ainda são referidos os princípios éticos adotados.

Os dados obtidos serão apresentados e discutidos, ou seja, será feita a triangulação entre os resultados obtidos e a informação recolhida no enquadramento teórico. Deste capítulo faz parte um mapeamento do conhecimento produzido sobre a AEE entre 2010 e 2021 de forma a compreender o lugar dos educadores de infância na AEE.

Por fim, são apresentadas as conclusões/considerações finais da investigação desenvolvida, e as suas limitações.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

2.1. Conceito de Avaliação

A partir dos anos 90 passamos a viver uma era de globalização e na defesa de “tem algo a ver com a tese de que agora vivemos todos num único mundo” (Giddens, 2000, p. 20). A literatura científica há muito que estabelece uma relação entre globalização, políticas neoliberais e transnacionais e educação (Stoer, Cortesão & Correia, 2001). Esta influência faz-se sentir na escola pública, na escolaridade obrigatória e universal, em lógicas de mercado ou prestações de contas que caracterizam este tipo de políticas. Bolgenhagen e Cosme (2019) afirmam que: “as políticas públicas educacionais, a Educação pré-escolar parece estar cada vez mais ao serviço da economia globalizada e política neoliberal” (p.55). A avaliação pode assumir uma lógica de mercado, com vista à prestação de contas, numa perspetiva neoliberalista.

As lógicas de mercado ou prestação de contas, que por vezes caracterizam a educação, podem remeter-nos para fenómenos como os de *accountability*. Afonso (2012) defende que

o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras as vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. (p. 472)

Em Portugal, assiste-se à defesa de um discurso em redor da cultura de transparência do processo, dos resultados e generalização da avaliação. Contudo, “o próprio sistema de avaliação é instável e fragmentário, não respeitando especificidades, nem evitando efeitos indesejáveis decorrentes das interfaces entre a avaliação de escolas, avaliação de professores e avaliação de alunos” (Afonso, p. 476).

A *accountability* assenta em 3 pilares: **pilar da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização**. O pilar da avaliação faz-se sentir através dos exames, provas nacionais, AEE e desempenho docente. O pilar da prestação de contas surge, na medida em que os resultados dos alunos e das escolas são partilhados com a comunidade escolar

e restante sociedade. O pilar da responsabilização, ou seja, as consequências da avaliação, é, muitas vezes, o menos concretizado e consistente. Em Portugal, podemos não estar perante um modelo de accountability na sua íntegra, mas algumas formas vão sendo replicadas.

A realização de testes padronizados que geram uma tabela classificativa de acordo com os resultados obtidos, são um exemplo dos famosos rankings. Estes rankings são um “instrumento para reforçar o controlo central por parte do Estado relativamente ao que se ensina (e como se ensina) nas escolas públicas e, simultaneamente, promover pressões competitivas entre estabelecimentos de ensino” (Afonso, 2002, p. 32). Se a avaliação poderá incidir sobre as escolas, as aprendizagens dos alunos e desempenho docente, então, importa saber: o que é a avaliação? Trata-se de um conceito polissémico tal como as seguintes definições dão conta:

Para Hadji (1994) “avaliar significa interpretar, nunca se poderá limitar, obviamente a uma definição” (p. 27) diz ainda que avaliar “pode significar, entre outras coisas, verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho” (p. 27). Este autor remete para a impossibilidade de limitar este conceito, ainda assim indica a dimensão do julgamento e verificação que se associa à avaliação.

De Ketele e Roegiers (1999) definem a avaliação como: “confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios (referencial)” (p. 45). Nesta definição as informações recolhidas são confrontadas com os critérios definidos. As informações recolhidas deverão ser “pertinentes, válidas e fiáveis” (p. 85), adequadas aos critérios e objetivos traçados, permitindo a tomada de decisão.

Para Pacheco (2001) avaliar é “a expressão de um juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais e informais, correspondendo a um ato preceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação” (p. 129). À semelhança dos autores anteriores, esta definição de avaliação remete para o juízo de valor e fala num modelo para processar a informação recolhida no ato de avaliar.

Coelho et al., (2008) afirmam que: “a avaliação surge como processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade no sistema de ensino e de educação.” (p. 58). O conceito apresentado pelas autoras remete para a avaliação em educação, promovendo a melhoria das práticas e qualidade dos serviços prestados.

Azevedo (2005) fala-nos na avaliação como instrumento: “A avaliação é instrumental, não substitui o debate sobre a escola, antes deve ser um instrumento para suportar e qualificar esse debate (...) os processos de avaliação estão bem mergulhados no campo da política, implicando valores e aspirações da sociedade (p. 17). Nesta definição de avaliação, à semelhança da anterior também surge no âmbito da educação. A avaliação é descrita como instrumento, com uma forte componente política.

Alaiz et al., (2003) para além da definição do conceito de avaliação, referem a sua evolução. A avaliação vai desde uma medida, a uma avaliação com objetivos, definição de pontos fortes e pontos fracos, até uma avaliação em que é emitido um juízo de valor.

Na primeira geração, enfatiza-se a medição, entendendo-se os conceitos de avaliar e de medir como sinónimos; na segunda geração, a centralidade atribuída à medição dá lugar à avaliação centrada nos objetivos; a finalidade da avaliação traduz-se na descrição de pontos fortes e fracos do que é avaliado; na terceira geração, o ato de avaliar tem como finalidade “emitir um juízo acerca do mérito (...) ou valor (...) de um objeto” (p.11); na quarta geração, enquadrada no paradigma construtivista, procura-se o consenso sobre o objeto da avaliação.

Costa e Ventura (2005) apresentam-nos três imagens de avaliação. Estas imagens diferem quanto aos destinatários, objetivos, procedimentos, conteúdos e conceções de escola utilizadas. Apresentam-nos uma avaliação direcionada para o **mercado**, para o **relatório** e para a **melhoria**. Quando a avaliação é direcionada para o mercado, há uma valorização de *rankings*, a escola é vista como empresa. Educadores e professores colocam em prática aquilo que é a visão do líder. A avaliação para o relatório procura cumprir exigências legais externas e internas. O relatório torna-se um documento difícil de interpretar e os atores escolares participam pouco ao longo do processo. Na avaliação para a melhoria, a

autoavaliação é a base. Há um envolvimento de todos com vista à melhoria do desempenho e das práticas.

Pacheco et al., (2014) referem sobre a avaliação teorias **normativas e descritivas**. Teorias normativas relacionadas com: aquilo que deve ser a avaliação e como pode ser definida e concebida. Em relação às teorias descritivas estão relacionadas com os tipos de avaliação, o que fazem e o seu efeito. Podemos referir-nos também à avaliação como **prescritiva**, a intenção é medir os resultados, com vista à melhoria de práticas, tendo em conta os resultados e efeitos, ou seja, o seu impacto.

A avaliação, tal como referido, é um campo polissémico de investigação com enorme evolução ao longo das últimas décadas. Esta evolução também é fruto das mudanças que têm ocorrido na sociedade nos diferentes níveis: sociais, económicos ou culturais. A educação sofreu alterações e conseqüentemente o significado de avaliação associado à educação, também foi sofrendo alterações.

2.2. Avaliação Institucional

Afonso e Costa (2011) asseguram que “desde finais do século XX que a avaliação se converteu, à escala internacional, numa obrigação institucional na maior parte dos países desenvolvidos” (p. 156). Azevedo (2005) aponta duas tendências que podem justificar esta obrigação institucional: a descentralização e definição de objetivos nacionais e os resultados escolares. Esta avaliação das instituições sobretudo das escolas: “surge, entre uma lógica de mercado e uma lógica de cidadania, como uma fonte de informação e de controlo social de educação” (p. 19).

Tal como referido no capítulo anterior, a avaliação em educação pode promover a melhoria das práticas e qualidade dos serviços prestados. Estes mecanismos de avaliação começam por surgir a nível europeu. Em 2001 é publicada uma recomendação do Conselho Europeu e do Conselho da União Europeia sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do Ensino Básico e Secundário. Nesta recomendação são identificadas duas formas de avaliação qualitativa: a avaliação externa e a

autoavaliação. De acordo com o parecer n.º 5/2008, o destaque dado à avaliação das escolas, em grande parte dos países europeus, deve-se sobretudo à “descentralização de meios e definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares. Assim, a autonomia dos serviços públicos, consubstanciando uma delegação de poder, pressupõe a responsabilização e transparência, a definição de objetivos e a recolha de informação sobre resultados.” (p. 26152) A descentralização de poder, a maior autonomia das escolas e um maior controlo da ação pedagógica e didática do professor aponta para mecanismos de regulação. Clímaco (2005) fala em “alterações importantes nas competências do Estado, cada vez menos concebido, como Estado prestador de serviços, para ser visto como Estado avaliador e posteriormente como Estado regulador” (p.192). Afonso e Costa (2011) salientam o papel do Estado na implementação destas novas medidas de regulação, nomeadamente a avaliação das escolas: o “papel do Estado e dos novos modos de regulação em educação, consubstancia-se na intensificação da avaliação externa institucional, por via da produção de informação sobre a qualidade do desempenho das escolas e do sistema no seu todo” (p. 181).

Lima (2015) refere-se à avaliação educacional como: “uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escola transnacional” (p. 1341).

Esta avaliação tem estado no centro da política educacional através de medidas de descentralização de poderes, autonomia das escolas e prestações de contas – accountability. O mesmo autor continua e diz que esta avaliação institucional se caracteriza pela: “intensificação da formalização dos objetivos, dos processos e das formas de organização e gestão das organizações educativas, bem como a alta racionalização, técnico-instrumental, da educação escolar.” (p. 1342)

Dias Sobrinho (2000) sobre a avaliação institucional, também afirma que: “tem uma grande força instrumental e uma considerável densidade política. Ainda que também seja uma questão técnica, muito mais importantes são a sua ação e o seu significado político.” (p. 89). A avaliação das escolas também assume este carácter de medida política e podem existir fatores que explicam o ênfase dado a esta avaliação institucional. Azevedo (2007) aponta 12 fatores: a descentralização, autonomia e prestação de contas; a recolha de informação e partilha com a comunidade; a escola como “unidade crítica” e “efeito-

estabelecimento”; a baixa produtividade vs. o elevado investimento; a escola que não assegura o acesso a todos; a avaliação que permite a aprendizagem organizacional e enquanto estratégia de *marketing*; a exigência do mundo do trabalho vs. oferta educativa; as escolas reconhecidas pelo seu mérito; a falta de confiança nas escolas; a seriedade da avaliação; a pressão das organizações internacionais e por fim, a avaliação para a melhoria e criação de comunidades de profissionais.

Pela complexidade e variedade de atores que habitam as escolas, pelos diferentes contextos que as caracterizam, a avaliação de instituições como a Escola não é tarefa fácil. Santos Guerra (2002) refere esse caráter complexo da avaliação das escolas:

um esforço de análise para compreender por dentro, a partir da observação direta e da auscultação dos atores, a sua vida, o seu funcionamento, os seus problemas, no sentido de se atingir um diagnóstico que ponha em evidência os seus trunfos e indicando, sob a forma de recomendações e conselhos, o caminho a seguir para se aperfeiçoar. (p. 15)

Consoante os: “fatores e a interação entre eles, teremos uma avaliação mais interna ou mais externa, formativa ou sumativa, qualitativa ou quantitativa, com a tónica no processo ou nos resultados” (Azevedo, 2005, p. 22). Pons (2012) também define a avaliação das escolas como: “Um processo reflexivo e coletivo de produção de feedback sobre o funcionamento das escolas, que permite aos intervenientes políticos apreciar, com referência a vários valores políticos (eficiência, equidade, qualidade, relevância, etc.)” [tradução da autora] (p.124). Este professor remete a avaliação das escolas para o seu caráter reflexivo e que de acordo com determinados referenciais, regulando assim o tipo de ensino que se concretiza com os alunos. A avaliação das escolas poderá promover a melhoria da qualidade do ensino, fornecer informação à sociedade sobre o trabalho desenvolvido, através da divulgação dos resultados obtidos. Para além do caráter inspetivo, a análise, pesquisa e a vertente pedagógica, ganham outra dimensão na avaliação das escolas. Peralta (2015) traz esta dimensão do conhecimento na avaliação das escolas: “A avaliação de escolas é também um processo de aprendizagem da avaliação, isto é, um processo de construção mútua de conhecimento sobre a escola e

sobre a avaliação, numa relação comprometida entre avaliador e avaliado” (p. 240). O ato de avaliar transporta consigo a monitorização e regulação daquilo que é feito. O que é feito, ou seja, a ação, não se cinge apenas aos atores escolares, a avaliação das escolas é articulada com políticas educativas, componente pedagógica e considerações emanadas por instâncias internacionais.

2.3. Avaliação Externa das Escolas

A avaliação das escolas, em Portugal, já era considerada na Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei. n.º 46/1986, de 14 de outubro. A Lei n.º 31/2002, de 20 dezembro - que aprova o sistema de avaliação em estabelecimentos de educação, desde a EPE até ao ensino secundário. Barreira (2015) refere-se a esta Lei como sendo: “um passo importante para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação de escolas, uma vez que pressupõe a integração de duas modalidades de avaliação: a autoavaliação, mais orientada por uma lógica interna, e a avaliação externa, desenvolvida pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência” (p. 143). No artigo 3.º da Lei n.º 31/2002, de 20 dezembro são enunciados os seguintes objetivos para a avaliação: promover a melhoria da qualidade do sistema, bem como, da organização e conseqüentemente melhorar a eficiência e eficácia; disponibilizar informações sobre o funcionamento da escola; assegurar o sucesso educativo (qualidade, exigência e responsabilidade); incentivar ações e processos de melhoria com a participação de elementos da comunidade educativa; garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos escolares e participar em processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos. Afonso e Costa (2011) referem alguns aspetos inovadores da AEE:

- A relação entre o modelo com as novas formas de regulação, numa lógica de monitorização e pilotagem cujo foco é a informação produzida sobre a qualidade das escolas;
- As diferentes visões que se cruzam no discurso, envolve procedimentos de aprendizagens, numa natureza interativa e complexa

- A existência de uma equipa avaliativa e o papel dos inspetores. Enquanto avaliadores dominam as diferentes dimensões que fazem parte da escola;
- A reflexão sobre os dados obtidos, permitindo criar um sentido de comunidade;
- A preferência por uma metodologia qualitativa, através de entrevistas.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD), produziu, em 2012, um relatório sobre o processo de avaliação das escolas em Portugal. Como pontos fortes apontou a ligação entre a autoavaliação e a avaliação externa, baseada em boas práticas. Outro dos pontos consistiu na vontade política para o desenvolvimento deste tipo de avaliação. A transparência do processo através da divulgação dos resultados, também foi um ponto favorável. Apesar destes pontos positivos, também foram apontadas algumas lacunas: a falta de coerência para que o processo se solidificasse. Defendeu-se, ainda, que avaliação formativa deveria ocupar um papel fulcral nas práticas desenvolvidas. Não havia uma análise profunda dos resultados obtidos e a avaliação docente ainda estava numa fase inicial. O processo de avaliação deveria ser solidificado e os alunos seriam o principal foco do processo avaliativo, bem como garantias de melhoria na qualidade das práticas docentes. Este relatório sugeriu ainda que as lideranças promovessem estratégias para que as orientações deixadas pela equipa de avaliação externa pudessem ser aceites de melhor forma. A preparação da documentação solicitada pela equipa de avaliação externa e o aproximar das visitas, poderia ter um impacto negativo nas dinâmicas da escola.

Embora atualmente vigore a AEE, Portugal teve outros programas de avaliação de escolas. Na Tabela 1 podemos observar os programas de avaliação de escolas em Portugal, desde 1992.

Tabela 1*Programas de Avaliação de Escolas em Portugal, desde 1992 - Síntese*

Nome do Programa	Entidade Responsável	Implementação	Participantes	Objetivos	Governo em vigor/Ministro da Educação
Observatório de Qualidade das Escolas	PEPT – Programa Educação para Todos	1992- 1999	Escolas com 2º e 3º CEB	“apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesmas; estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de autoavaliação; tornar a informação útil; aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos atores e desenvolver processos interativos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social” (Gonçalves et al. 2014, p. 75)	1991-1995 PSD, Diamantino Durão António Couto dos Santos e Manuela Ferreira Leite 1995-1999 PS, Eduardo Marçal Grilo
Projeto Qualidade XXI	Instituto da Inovação Educacional	1999-2002	Escolas de 2º e 3º CEB e escolas secundárias	“fomentar a melhoria da qualidade educativa (...) estimulou o recurso à prática de autoavaliação” (Gonçalves et al. 2014, p. 76)	1999-2002 PS, Júlio Pedrosa
Programa de Avaliação Integrada das Escolas	IGE - Inspeção-Geral da Educação	1999- 2002	Estabelecimentos de EPE e dos ensinos básico e secundário	Valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; identificar pontos fracos e fortes do desempenho das escolas; induzir a autoavaliação e contribuir para a regulação do sistema e criação de maiores níveis de exigência na vida da escola” (Clímaco, 2005, p. 217)	1999-2002 PS, Júlio Pedrosa
Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais	ANESPO - Associação Nacional das Escolas Profissionais	1997-2001	4 escolas profissionais: Agrícola de Serpa, de Setúbal, da Região do	“Identificar Modelos de Certificação da Qualidade já existentes, a partir da experiência dos parceiros internacionais e nacionais; elaborar uma proposta de Modelo de Certificação da Qualidade para o	1995-1999 PS Marçal Grilo 1999-2002 PS

			Alentejo e Beira-Alta.	Ensino Profissional, (...); promover, junto das escolas, a ideia da Qualidade como possibilidade de melhoria do subsistema educativo; aplicar o Modelo proposto, às Escolas Profissionais (...); creditar o Modelo junto de diferentes atores com fortes responsabilidades, quer no Sistema Educativo, quer na Certificação da Qualidade, quer ainda no mundo empresarial; avaliar o projeto e disseminar os resultados junto de redes nacionais e internacionais, ligadas ao ensino profissional e ao mundo do trabalho”. (Azevedo, 2005, p. 59)	Guilherme de Oliveira Martins (99-00) Augusto Santos Silva (00-01) e Júlio Pedrosa (01-02)
Projeto “Melhorar a Qualidade”	AEEP - Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda. (QUAL)	2000 – 2004	46 escolas particulares associadas da AEEP	“Estimular a melhoria contínua das escolas, pela identificação da área onde é necessário melhorar; Partilhar a experiência, os conhecimentos e as “boas práticas”” (Azevedo, 2005, p. 61)	1999 - 2002 PS Guilherme de Oliveira Martins (99-00) Augusto Santos Silva (00-01) e Júlio Pedrosa (01-02) 2002 – 2004 PSD David Justino
Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias	Fundação Manuel Leão e Fundação Calouste Gulbenkian	2001- atualidade	33 escolas	“Conhecer os processos educativos de cada escola, descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar; analisar o impacto das mudanças; analisar e informar as escolas do “valor	1999 - 2002 PS Guilherme de Oliveira Martins (99-00) Augusto Santos Silva (00-01) e

				<p>acrescentado” que produzem; permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas com características similares, elaborar modelos explicativos da informação obtida, colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria; conhecer melhor os fatores da qualidade da educação, em Portugal” (Gonçalves et al. 2014, p. 76)</p>	<p>Júlio Pedrosa (01-02) 2002 - 2004 PSD David Justino 2004 PSD Maria do Carmo Seabra 2005 - 2011 PS Maria de Lurdes Rodrigues (05-09) Isabel Alçada (09- 11) 2011 - 2015 PSD Nuno Crato 2015 até atualidade - PS Tiago Rodrigues (15-22) João Costa</p>
<p>Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas</p>	IGE	2004-2006	<p>Estabelecimentos de educação pré-escola e dos ensinos básico e secundário</p>	<p>“Identificar aspetos-chave na aferição da autoavaliação enquanto atividade promotora do desenvolvimento das escolas; Desenvolver uma metodologia inspetiva de meta-avaliação [...]; promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica e de autoquestionamento, tendo em vista a qualidade dos processos e dos resultados; contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico; acompanhar</p>	<p>2004 - 2005 PSD Maria do Carmo Seabra 2005 - 2011 PS Maria de Lurdes Rodrigues (05- 09) Isabel Alçada (09- 11)</p>

				o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à autoavaliação nas escolas” (IGE, 2005, p. 78)	
Avaliação Externa das Escolas	IGEC	2006- atualidade	Convidadas todas as unidades de gestão	Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas; reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo; contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida da escola.	2005 – 2011 PS Maria de Lurdes Rodrigues (05-09) Isabel Alçada (09- 11) 2011 – 2015 – PSD Nuno Crato 2015 até atualidade – PS Tiago Rodrigues (15-22) João Costa

Este breve mapeamento permitiu identificar oito programas de avaliação. Estes programas têm início em 1992 com o *Observatório de Qualidade das Escolas* e mantêm-se até à AEE. A cada novo programa atribui-se um nome diferente e são diferentes as entidades responsáveis. A IGE, assume o papel de entidade responsável em 2 programas: *Programa de Avaliação Integrada das Escolas* e *Efetividade da Autoavaliação das Escolas*. A duração de cada um dos programas de avaliação não foi muito longa. Há programas que duraram apenas três anos, nomeadamente o *Projeto Qualidade XXI*.

Os novos programas e legislação procuram promover a organização e autonomia das escolas, uma tendência que se destacou nos governos do PS entre 1995 e 2001 e 2005 e 2011: “a diversificação e adaptação aos contextos locais foram o foco dessas políticas durante o primeiro período. Desde 2005, a responsabilidade e prestação de contas das escolas - em particular dos seus diretores - têm sido uma preocupação principal, frequentemente destacada pelo governo.” (Veloso et al. 2013, p. 113) [tradução da autora]. O atual modelo de AEE surge no governo socialista.

Os objetivos elencados para cada programa, foram variando, mas objetivos como, o apoio às escolas; a melhoria da qualidade dos serviços prestados; a valorização das aprendizagens; o conhecimento dos processos educativos em cada escola ou identificação de processos de autoavaliação, são alguns dos que foram sendo referidos.

Os diferentes programas apresentados podem revelar alguma descontinuidade quanto à avaliação das escolas. Para além desta descontinuidade, a totalidade das escolas nunca foi abrangida por estes programas. Azevedo (2007) fala numa:

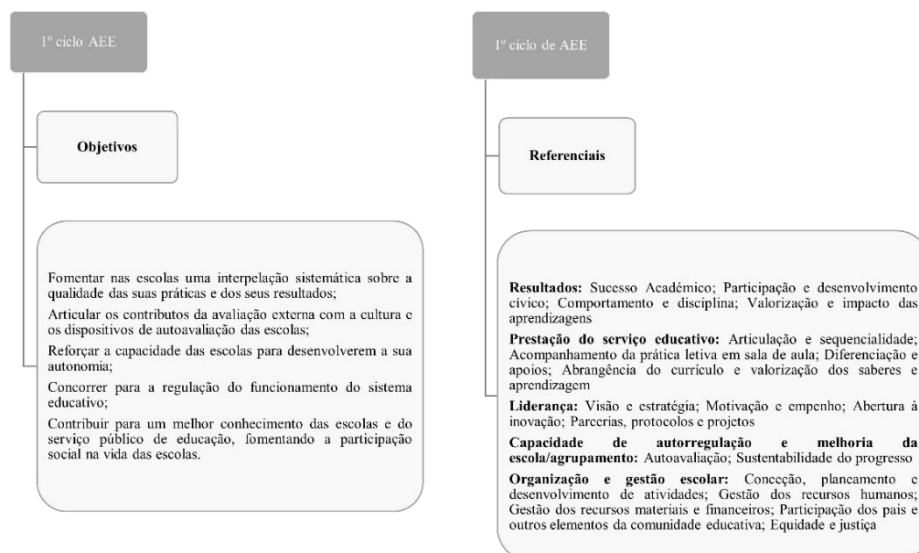
acumulação de experiência(s) e de saber fazer, da parte de instituições estatais e privadas, uma história de participação em instituições e projetos de nível internacional, mas sobretudo do ponto de vista das políticas públicas, e também uma história de falta de continuidade nas instituições e nos programas. Esta descontinuidade não criou condições para consolidar programas e projetos e favoreceu a sua relativização. (p. 1)

AEE é uma política de avaliação, mas também um processo de regulação de políticas educativas. Esta política de avaliação poderá tornar-se mais complexa, devido às mudanças nos AE. Azevedo (2015) aponta a criação dos agrupamentos verticais com a inclusão de jardins-de-infância como algo positivo, mas “agrupamentos com ensino secundários e em especial, os agrupamentos de agrupamentos têm-se revelado bastante mais problemáticos.” (p. 232). As escolas são instituições complexas, o que “dificulta o sentido de pertença e a participação dos diversos intervenientes no dia-a-dia das escolas” (p. 232).

Em 2006 foi criado um grupo de trabalho para a avaliação das escolas. Este grupo tinha como principal objetivo estudar os modelos de AEE e de autoavaliação. Numa fase piloto 2006-2007, participaram 24 escolas e agrupamentos. Após avaliar esta fase piloto a IGE passou a ser responsável pela AEE. Na Figura 1 é possível identificar os objetivos e os referenciais utilizados no 1.º ciclo da AEE.

Figura 1

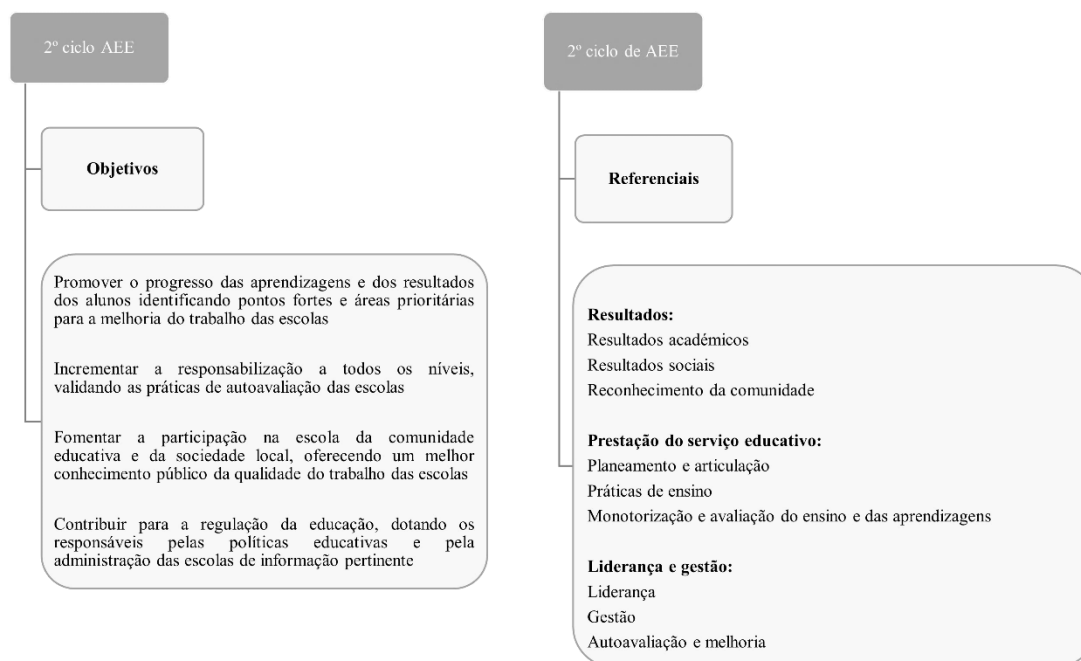
Objetivos e referencias utilizados no 1.º ciclo da AEE



Implementado o 1.º ciclo da AEE e procurando dar continuidade à avaliação das escolas, foi criado o *Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (GTAEE)*, pelo Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março. Este grupo tinha como missão apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo de avaliação externa das escolas. Em 2011/2012 tem início o 2.º ciclo de AEE. Na Figura 2 é possível identificar os objetivos e referenciais usados neste ciclo:

Figura 2

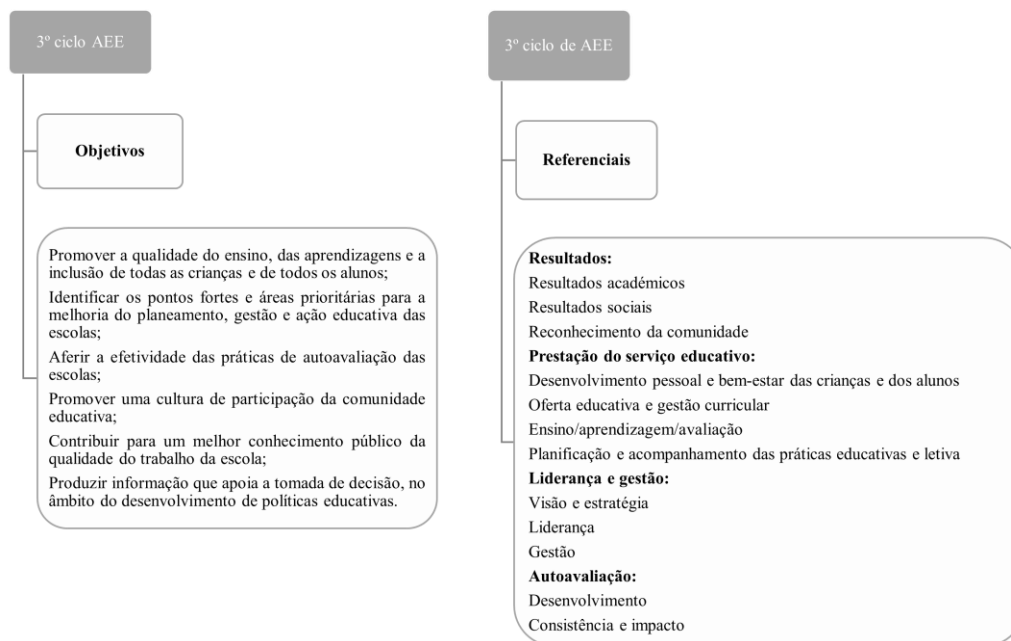
Objetivos e referenciais utilizados no 2º ciclo de AEE



Os referenciais e objetivos foram reformulados, passando de 5 a 3 domínios e o “excelente” passa a integrar a escala de avaliação. Após este 2.º ciclo foi criado um referencial por um grupo de trabalho constituído com a publicação do Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro. No 3.º ciclo da AEE, passam a ser avaliados todos os estabelecimentos de ensino público, de ensino artístico especializado, escolas profissionais (públicas e privadas), estabelecimentos de ensino privado e cooperativo com contrato de associação, patrocínio e aqueles financiados por dinheiro público e, ainda, os estabelecimentos particulares e cooperativos que o solicitem e acontecerá uma vez em cada ciclo de avaliação. Na Figura 3 são descritos os objetivos e referenciais utilizados no 3.º ciclo da AEE. Passam a existir 4 domínios e o excelente continua a fazer parte da escala classificativa. Neste ciclo está contemplada a observação da prática educativa. Caso as escolas tenham sido avaliadas com insuficiente passa a existir uma avaliação intercalar.

Figura 3

Objetivos e referenciais utilizados no 2.º ciclo de AEE



Os campos de análise utilizados são explicitados por um conjunto de referentes e indicadores. A flexibilidade dos indicadores permite que os adequemos à diversidade de contextos escolares existente.

Ao contrário da descontinuidade dos diferentes programas de avaliação apresentados anteriormente, o atual modelo de AEE, tem-se mantido ao longo dos últimos anos. Para além de ser uma opção dos governos, as alterações e propostas vão sendo incluídas nos diferentes ciclos. Não deixa de ser um desafio face às mudanças que vão acontecendo na educação.

O objetivo da avaliação externa passa pela melhoria da qualidade dos serviços prestados, contando com a participação dos diferentes elementos da comunidade educativa, num processo credível e transparente, através da publicação dos resultados. É um mecanismo de regulação e prestação de contas e os objetivos elencados para os diferentes ciclos da AEE, demonstram isso mesmo: “regulação do funcionamento do sistema educativo”; “regulação da educação”. Esta dimensão da prestação de contas é visível no contributo que a AEE dá para o conhecimento público do trabalho concretizado nas escolas. Em

qualquer um dos ciclos referem-se os dispositivos de autoavaliação, seja no seu contributo ou na sua aferição e consolidação de práticas.

Estando definidos os referenciais utilizados e quais os objetivos de cada um dos ciclos de AEE, importa perceber como decorre este processo. Um processo que contempla 3 etapas: uma etapa preparatória, a etapa do durante e a fase do após a visita. Este processo foi sofrendo alterações ao longo dos diferentes ciclos.

Nas Figuras 4, 5 e 6 podemos observar estes processos em cada um dos ciclos:

Figura 4

Processo de avaliação externa 1º ciclo

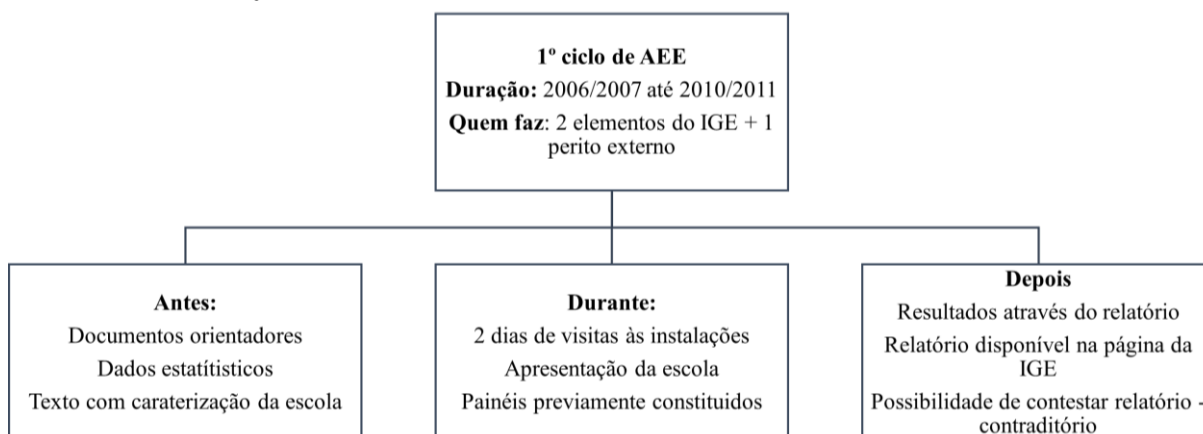


Figura 5

Processo de avaliação externa 2.º ciclo

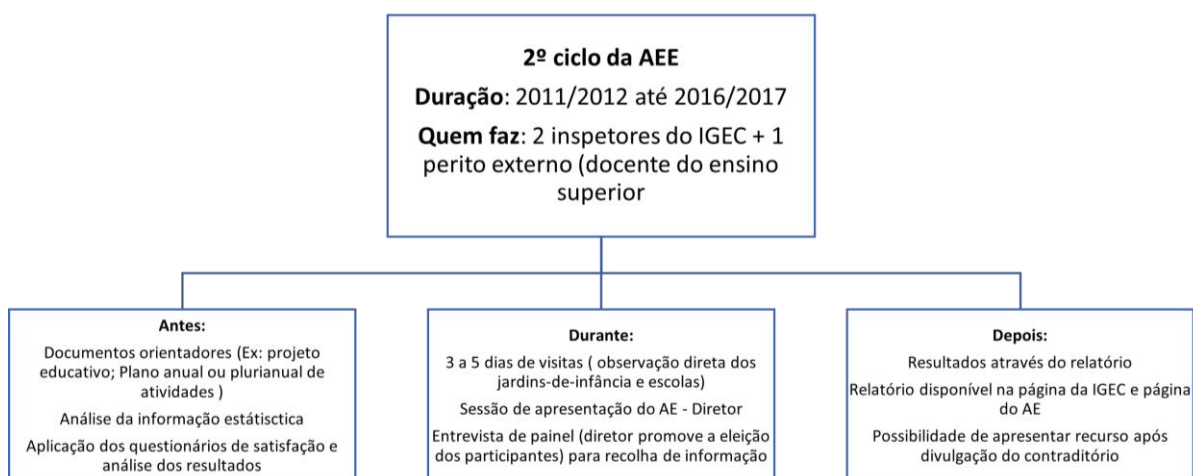
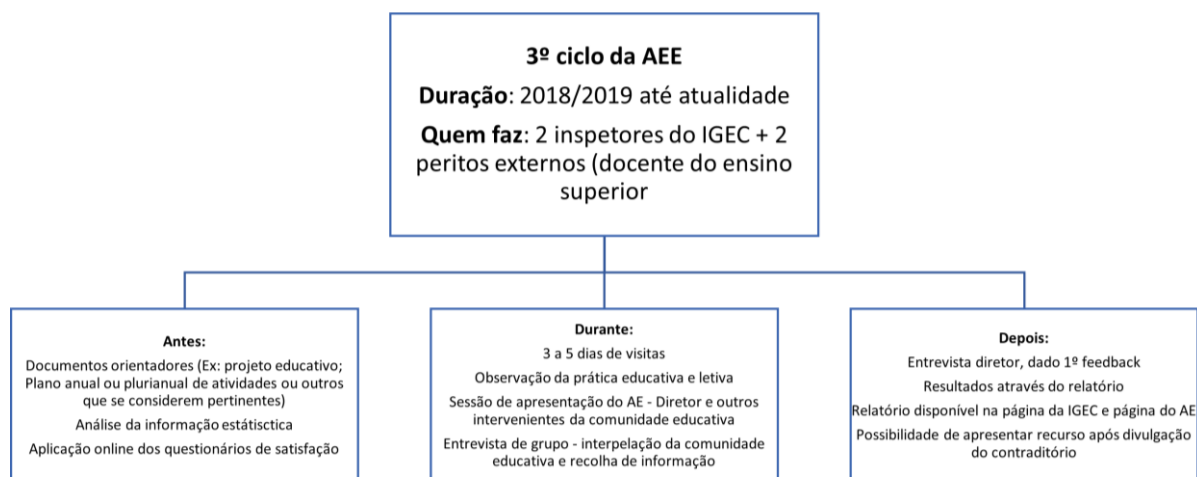


Figura 6

Processo de avaliação externa 3.º ciclo



Afonso (2009) define o modelo de AEE em 3 etapas. Na fase inicial, são recolhidas e sistematizadas a informações sobre o AE. Na segunda etapa os diferentes documentos disponibilizados pela escola são analisados, preparando assim a visita aos estabelecimentos de ensino. Na última etapa a equipa de avaliação externa realiza entrevistas e escuta diferentes membros da comunidade educativa. O autor refere-se a todo este processo como “prestação interna de contas” (p. 63)

A atribuição de uma classificação em cada um dos domínios e indicação dos pontos fortes e pontos fracos resulta num relatório que é enviado às escolas. Caso as escolas não concordem, poderão elaborar o contraditório. O relatório é tornado público através da sua publicação na página da IGEC. O mesmo autor define esta etapa como “prestação pública de contas” (p.64)

O processo de AEE é da responsabilidade da IGEC, fazendo-se representar atualmente por 2 inspetores e 2 peritos externos. Contudo, quando decorreu a AEE neste AE, decorria o 2º ciclo de AEE e participaram 2 inspetores e 1 perito externo. Qual a ação da inspeção das organizações escolares? A inspeção exerce uma intervenção ativa na AEE. No regulamento n.º 189/2013 de 24 maio, o artigo 2.º refere o carácter de “controlo,

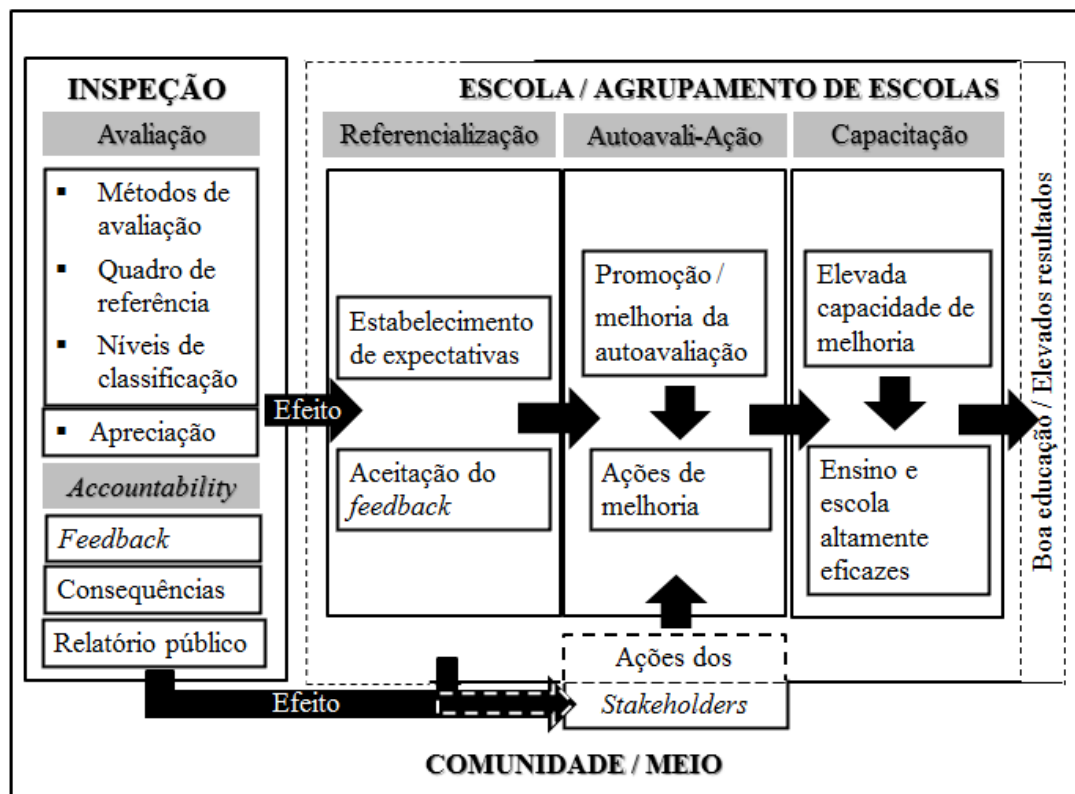
auditoria, fiscalização, acompanhamento e avaliação do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico, secundário e superior”.

As competências da inspeção são sobretudo ao nível do controlo e verificação normativa. O artigo 15.º indica que a atividade da inspeção no âmbito da avaliação centra-se em diferentes dimensões: “resultados, da prestação do serviço educativo e da liderança e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, esta ação contribui para a melhoria da qualidade das aprendizagens e para o desenvolvimento do sistema educativo. A ação do inspetor para além de baseada num quadro de referência deverá ser pautada pela: “seriedade, o bom senso, a lealdade, a tolerância, a flexibilidade, a habilidade para lidar com os outros, a justiça, a prudência e boa-fé” (Lucas, 2008, p. 17). Assume um carácter colaborativo e reflexivo, assente num processo relacional “caracterizado por relações sociais afetivamente próximas” (Lucas, 2008, p. 17). A equipa inspetiva deverá dotar-se de conhecimento do contexto da organização escolar, numa atitude crítica e de reflexão conduzindo à melhoria da qualidade e dos resultados obtidos.

A AEE tem efeitos e impactos diretos ou indiretos sobre a escola. Poderão ser imediatos ou a curto, médio ou longo prazo. Moreira e Rodrigues (2016) referem a importância do tempo e colaboração para que consolide estes efeitos: “a avaliação externa precisa, por conseguinte, de tempo e da colaboração e iniciativa da escola para ser eficaz.” (p. 91). Na Figura 7, podemos observar o modelo conceptual do impacto da AEE: os mecanismos usados, aquilo a que se propõem avaliar e onde são sentidas as consequências deste processo.

Figura 7

Modelo conceptual do impacto da avaliação externa de escolas



Nota: Adaptado de Ehren et al. (2013 p. 14).

É ao diretor que compete a apresentação do AE no primeiro dia da visita da equipa de avaliação. Também o diretor que comunica aos restantes órgão e estruturas intermédias o resultado da AEE. Ao diretor são atribuídas diversas competências e Afonso (2014) refere as diferentes tensões que caracterizam a sua ação:

- Tensão entre autonomia profissional e controlo da gestão
- Tensão entre identidade pessoal e poder hierárquico
- Tensão entre autoridade legal e gestão participada
- Tensão entre interesse geral e interesses de grupo
- Tensão entre grandes princípios e pragmatismo das decisões quotidianas.

Os diretores, enquanto gestores escolares decidem em função de valores mais amplos dos que valores de membros da organização escolar. Moreira e Rodrigues (2016),

apresentam-nos os resultados de um estudo sobre a perspetiva dos diretores de agrupamento acerca do impacto e efeitos da AEE. A recolha de dados para este estudo foi feita através de questionário. Importa destacar algumas das conclusões que resultaram desta investigação:

- A maioria dos diretores dizem que os efeitos da AEE são positivos, destacando a autoavaliação;
- Os efeitos da AEE fazem-se sentir mais ao nível da organização e gestão do que no domínio dos resultados;
- A partilha de informação da AEE faz com que a comunidade educativa se aproprie dos resultados;
- A credibilidade e qualidade da relação estabelecida com a equipa de avaliação é um fator importante para o impacto da AEE.
- Aspetos como a duração da presença da equipa de avaliação e a capacidade para reconhecer as especificidades do AE, são identificados como menores quanto à influência que podem ter;
- Embora existam consequências a nível curricular e pedagógico, elas são muito menores.

Sousa e Pacheco (2018) num estudo sobre a perceção dos professores acerca da AEE, também indicam a perceção dos professores sobre a AEE. Consideram que a AEE desempenha: “um papel central na reestruturação das práticas curriculares dos docentes em Portugal.” (p. 252). Neste estudo é destacada a perspetiva dos professores sobre a tensão da AEE: “existe uma tensão entre a AEE e as práticas curriculares dos docentes em Portugal” (p. 252). Os docentes reconhecem a importância desta avaliação, no entanto, mostram dúvidas acerca da forma como está a ser implementada. Referem também a importância do contexto e atores educativos: “as condições das escolas e dos seus atores educativos para uma mudança educativa” (p. 253).

2.4. Autoavaliação

O atual processo de avaliação das escolas inclui a avaliação externa e a avaliação interna. A avaliação interna traduz-se na autoavaliação. No artigo 6 da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, refere-se que a “autoavaliação tem um carácter obrigatório.” Esta obrigatoriedade diminui a espontaneidade com que este processo de autoavaliação deveria surgir nas escolas, sobretudo pelo envolvimento que toda a comunidade escolar deveria ter, bem como o reconhecimento da importância da avaliação. A autoavaliação e os processos de melhoria permitem definir objetivos e estratégias para melhoria dos resultados obtidos. Avaliar as unidades educativas é uma etapa importante para a melhoria dos sistemas de educação e a autoavaliação poderá complementar este processo. “Num processo de avaliação de escolas, a autoavaliação é indispensável enquanto componente de uma avaliação interna direcionada para a melhoria da qualidade”. (Pacheco et al, 2020, p. 43).

A autoavaliação surge como estratégia no processo de avaliação das escolas, sobretudo numa avaliação interna que visa a melhoria e qualidade. Procura levar a uma responsabilidade coletiva, reflexão e intervenção, estando todos os atores escolares envolvidos. Neste processo de autoavaliação são identificados pontos fortes e fracos da escola, levando à construção e implementação de um plano de melhoria que deverá contar com a colaboração de todos. É vantajoso que sejam os atores da própria escola a realizar este tipo de avaliação, uma vez que conhecem bem a instituição, identificando assim pontos fortes e fracos e conseqüentemente serão traçados planos de melhoria com vista a suprimir as falhas encontradas. Muitas vezes são criadas equipas externas para esta avaliação interna das escolas, não havendo envolvimento dos atores escolares, o que faz com que não se apropriem destas práticas de autoavaliação.

Alaiz et al. (2003) definem a autoavaliação como:

- Um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referências, quer da procura de provas para formulação de juízo de valor;

- Um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação;
- Um processo de desenvolvimento profissional;
- Um ato de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo;
- Uma avaliação orientada para a utilização;
- Um processo conduzido internamente, mas que pode contar com a intervenção de agentes externos. (p. 21)

Apesar da autoavaliação ser reconhecida como mais uma ferramenta útil com vista à melhoria e desempenho das escolas, “ainda não constitui uma prática comum e regular ao nível dos estabelecimentos de ensino público não superior” (Barros, 2006, p. 10). Quanto às práticas de autoavaliação: “muito dificilmente constituem processos sistemáticos e regulares de apresentação e discussão dos resultados e não verificam a correspondência entre o investimento feito (recursos materiais, humanos, financeiros) e o produto (os resultados dos alunos)” (*idem*).

Fialho (2009) também define este processo de autoavaliação, dando ênfase à regulação, realização de plano de melhoria, bem como, a melhoria de práticas e qualidade dos serviços prestados:

A autoavaliação deve ser entendida como um instrumento de reforço de uma autonomia responsável, constituindo um processo de regulação que conduz à transformação da prática através da recolha sistemática de informação sobre a estrutura e funcionamento da organização escolar com vista a tomar decisões e subsequentemente a elaborar planos de ação e melhoria contínua que contribuam para a qualidade da educação. (p. 107)

Se a autoavaliação é um processo complementar à avaliação externa e se conduz à melhoria de práticas, o que poderá explicar que a autoavaliação não seja uma prática comum a todos os AE? Barros (2006) respondem-nos dizendo que a falta de apoio às instituições escolares, alterando assim a cultura de escola; a importância da formação em modelos de autoavaliação e a relevância de criar redes entre escolas facilitando a dinamização do processo; o olhar dos avaliados sobre o avaliador interno como alguém

credível na execução das suas funções, podem explicar esta situação. Libório (2004), na sua investigação também refere o perigo da autoavaliação direcionada apenas para a produção de um relatório: “o principal objetivo da autoavaliação, mais do que a melhoria é a prestação de contas traduzida num relatório final, para enviar para órgãos e entidades a quem compete dele tomarem conhecimento” (pp.106-107).

Já foi referido anteriormente a importância do envolvimento de toda a comunidade educativa, sensibilizando-a para esta prática e contribuindo desta cultura de avaliação. É às lideranças das escolas que cabe o papel de mobilizar e incentivar esta prática, para além de capacitar os profissionais e acreditar nos benefícios desta avaliação interna. Os profissionais ao estarem capacitados para interpretar e definir o plano de ação, poderão facilitar a mudança. A criação de equipas responsáveis pela dinamização deste processo também poderá ser facilitadora. A Lei n.º 31/2002, de 20 dezembro, também refere os campos de análise da autoavaliação: projeto educativo, a organização e gestão, o clima e ambientes educativos, a participação da comunidade educativa e o sucesso escolar. Algumas destas dimensões são semelhantes aos referenciais utilizados na AEE.

Sobre os processos de autoavaliação implementados na escola Areal (2014) refere que “o processo de autoavaliação se revela sempre inacabado, implicando o seu desenvolvimento por ciclos, englobando cada ciclo diferentes etapas” (p. 40). Este processo inacabado implica tempo, há que definir etapas, diagnosticar pontos fracos e fortes, analisar os resultados, observar processos de melhoria, implementá-los e avaliá-los. Após avaliar volta-se novamente ao início, ou seja, este não é um processo estático, mas sim dinâmico.

O campo de ação da autoavaliação: “é muito mais amplo, na medida em que circunscreve todos os setores e processos, desde os pedagógicos aos administrativos e logísticos. (p. 15). A avaliação externa e autoavaliação poderão completar-se e enriquecer-se superando assim as limitações de ambas, ou seja, deverá haver um diálogo construído entre estas duas avaliações. A iniciativa da avaliação interna, em conjunto com o processo de avaliação externa, o interesse e envolvimento da comunidade educativa, aliada à independência e imparcialidade dos avaliadores externos poderá ser uma mais-valia na melhoria das práticas das escolas. Para esta melhoria e eficácia da Escola é importante

que a avaliação não seja vista como uma obrigatoriedade, mas sim uma iniciativa da própria escola, consequência da reflexão. A avaliação vai fazendo parte da cultura de escola pautando-se pela participação, cooperação, aprendizagem e partilha. Um processo que ocorre ao longo do tempo e onde são feitos os ajustes necessários tendo em conta a realidade de casa escola. Sobre este tempo que a autoavaliação implica, Neto (2002) diz-nos o seguinte:

Um processo de autoavaliação talvez não se implemente num ano, nem se implemente, apenas, para dar cumprimento a solicitações externas. É algo que se constrói, passo a passo, de um modo dialético, com a implicação e o compromisso de todos os atores do terreno, sendo, por isso, um processo complexo e moroso. (pp. 144-145)

2.5. Educação Pré-Escolar no Quadro das Políticas Educativas

A EPE em Portugal é uma etapa do sistema educativo destinada a crianças com idades entre os 3 e 6 anos. São vários os jardins de infância, de natureza pública, privada, acordo de cooperação, entre outros que procuram dar resposta a esta valência. Como defendem Ferreira e Tomás (2018)

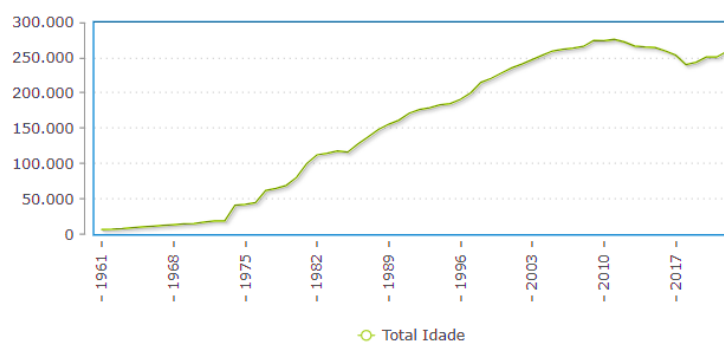
Em Portugal, é já no período democrático que se registam importantes mudanças no campo da EI (Folque et al., 2015; Vilarinho, 2013), sobretudo pela formalização curricular, pedagógica e simbólica que ocorre dos anos 90 em diante, fruto de fortes influências internacionais, e nas quais as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997, 2016 - Decreto-Lei n.º 147/97 e Despacho n.º 9180/2016, respetivamente) constituem marcos relevantes. (p.71)

São inúmeros os desafios que se colocam nas últimas duas décadas à EPE a que não é alheio o facto o número de crianças que frequenta a EPE, bem como, o número de 44 estabelecimentos de EPE. Um dos desafios é existirem estabelecimentos de EPE em número suficiente para dar resposta a todas as crianças entre 3 e 6 anos. Na Figura 8,

podemos observar o número de crianças entre os 3 e 6 anos que frequenta a EPE. Tem-se observado uma tendência crescente no número de crianças que frequentam os jardins-de-infância.

Figura 8

Número de crianças entre os 3 e 6 anos que frequenta a EPE

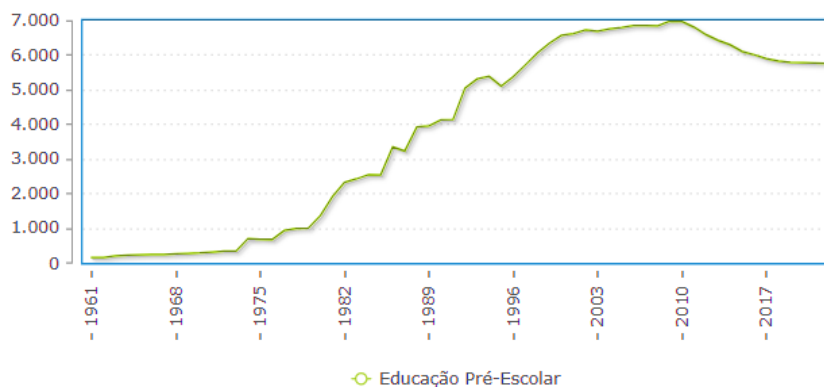


Nota. Adaptado do PORTADA

Na Figura 9, podemos constatar o número de estabelecimentos de EPE. Existem atualmente 5767 estabelecimentos de EPE revelando-se uma tendência crescente até 2010, assistindo-se a um decréscimo e abrandamento a partir de então.

Figura 9

Número de estabelecimentos de educação pré-escolar



Nota. Adaptado do PORTADA

Os dados do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021) dizem-nos que “a educação pré-escolar, consagrada universal, facultativa e com oferta gratuita da componente letiva de 25 horas para crianças desde os 3 anos até à entrada na escolaridade obrigatória, tem orientações curriculares definidas” (p. 27). As investigações realizadas no âmbito da EPE permitem afirmar os efeitos positivos no percurso das crianças da frequência desta valência de ensino. A criança cria uma série de interações dando ênfase à sua curiosidade.

O CNE indica os principais objetivos da EPE: “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança e a educação para a cidadania; fomentar o respeito pela pluralidade das culturas; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; desenvolver e utilizar linguagens múltiplas como meios de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (p. 39)

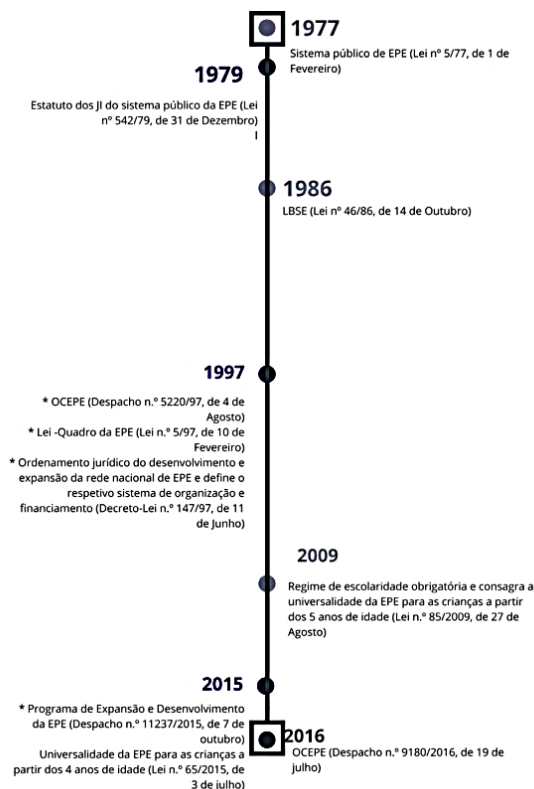
A EPE em Portugal passou por uma série de etapas até à atualidade (Ferreira & Tomás, 2018). Aconteceram diferentes mudanças a vários níveis, nomeadamente a formação de educadores e o seu papel na organização do currículo. A evolução da educação de infância está a par com a evolução da conceção de infância. Importa fazer um breve mapeamento daqueles que foram os momentos marcantes deste nível educativo em Portugal de forma a contextualizar e a compreender a especificidades da EPE em Portugal. De forma muito breve e a partir dos marcos identificados por Rodrigues (2013) dizer o seguinte: em 1882 são criadas as escolas móveis, bem como, o primeiro jardim de infância Froebel em Lisboa; alguns anos mais tarde é criada a rede privada de Jardins Escolas João de Deus para crianças entre os 4 e 7 anos de idade; é durante a primeira república que fica reconhecida a função educativa e integração da educação infantil no sistema educativo. No entanto, com o Estado Novo assistimos a um retrocesso relativamente à educação de infância, ou seja, voltamos ao caráter assistencial menorizando a sua função educativa. Em 1943 a Associação João de Deus cria o “curso didática pré-primaria pelo método João de Deus” que persiste até hoje nesta Escola Superior de Educação. Em 1954, surgem a Escola Superior de Educação Maria Ulrich o Instituto de Educação Infantil, muito por iniciativas católicas com a assistência dada pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Em 1971 com a reforma do Ministro Veiga Simão procura voltar-se a integrar o pré-escolar público no sistema educativo português criando assim a rede oficial de jardins-

de-infância e a formação de educadores de infância pelo Magistério Primário. Com a Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, cria-se oficialmente a rede de EPE para crianças a partir dos 3 anos. Em 1978 é publicado o seguinte documento: “Pré-primária – Guia de Atividades” e aqui reforça-se a importância da articulação entre jardim-de-infância e a comunidade promovendo um papel mais ativo dos pais e restante comunidade. No Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro são apontadas as finalidades e objetivos do pré-escolar, a destacar o trabalho de equipa entre escola, família e comunidade, a importância da articulação entre a área socio afetiva, psicomotora e cognitiva. As educadoras gerem o currículo e o poder central promove ações de formação e apoia no terreno. Em 1986 surgem as Escolas Superiores de Educação, responsáveis pela formação inicial dos educadores de infância. A publicação da Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, ou seja, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/1997, de 10 fevereiro) e a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE em 1997 e alteradas em 2016, são marcos na EPE. As OCEPE são o referencial pedagógico para educadores de infância em Portugal, neste documento estão definidos os objetivos para esta etapa da educação básica.

De forma a sistematizar a informação referida acima, na figura 10 podemos observar os marcos referenciados por Ferreira e Tomás (2018) sobre a EPE em Portugal:

Figura 10

Principais marcos socio legislativos da educação pré-escolar em Portugal entre 1977 - 2016



Nota. Ferreira & Tomás (2018, p. 72).

Relativamente aos marcos aqui indicados importa referir a universalidade da EPE para crianças com 4 e 5 anos, bem como a revisão das OCEPE para a EPE. As autoras apontam as seguintes alterações feitas ao primeiro documento publicado em 1997 e revisto em 2016:

- A educação é reconhecida como contínua desde o nascimento, ou seja, a inclusão da creche, mas também a continuidade educativa e transição para o primeiro ciclo
- A pluralidade de olhares sobre a educação de infância e os seus direitos
- Imagem de criança como sujeito principal da sua aprendizagem

- Existência de um capítulo sobre intencionalidade educativa e construção e gestão do currículo
- As áreas de conteúdo são explicadas e os subdomínios surgem com uma nova nomenclatura.
- Indicação dos objetivos e aprendizagens a desenvolver em cada área.

Vasconcelos (2019) refere que “o estabelecimento de educação de infância passa a ser um fórum democrático de socialização, um espaço das crianças e não para as crianças (...) a criança não é um cliente, consumidora de mais um serviço” (p. 23).

A AEE é uma política educativa que visa a qualidade dos serviços educativos prestados. Mas como é que essa qualidade é garantida na EPE? Cunha (2019) refere que a qualidade vai muito para além de alguns referentes estruturais: “ir para além dos indicadores ditos estruturais de qualidade, tais como a gestão, qualificação de educadores, instalações, os rácios, os materiais, a segurança, entre outros (...) mas também de natureza processual e de resultados (p. 26). Esta perspetiva remete-nos para a importância da documentação e recolha de evidências ao longo do processo até chegar ao resultado. A avaliação na EPE é baseada na ação educativa. Silva et al. (2016) nas OCEPE afirmam que é uma avaliação “para a aprendizagem e não da aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes também designada como “formadora”, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a” (p. 16). Estando os (as) educadores/as de infância nos agrupamentos de escola com EPE, para além da avaliação das aprendizagens vivenciam processos de avaliação externa.

Um dos referenciais neste 3.º ciclo da AEE são os resultados. Este referencial tem por base os resultados académicos, sociais e o reconhecimento da comunidade. Na EPE a avaliação centra-se nas aprendizagens, não são realizadas provas de aferição, exames nacionais ou aplicados outro tipo de testes. Como é que este item do referencial é avaliado na AEE de agrupamentos de escola com EPE? A utilização dos mesmos referenciais para todas os AE independentemente dos ciclos que o compõem poderá pôr em causa o critério de justiça? É importante neste contexto referir que os referenciais da AEE que constam

nos documentos do IGEC são iguais para todos os ciclos de ensino, não fazendo referência à EPE.

Rodrigues (2013) aponta algumas pistas para a concepção que os profissionais da EPE têm da AEE. “As educadoras de infância foram perentórias em reconhecer uma valorização profissional verificada com o aparecimento da avaliação externa das escolas.” (p. 202). Educadores/as de infância enfatizam a valorização profissional como mais-valia deste processo de AEE. Referiam ainda “a uniformização dos documentos que orientam as práticas diárias.” (p. 202). Esta dimensão é outra das referidas relativamente à AEE por parte das educadoras de infância. O trabalho de parceria também é referido: “o seu trabalho ganhar visibilidade e reconhecimento pelos pares de outros ciclos que, à força de um trabalho próximo e de articulação passaram a conhecer melhor a realidade da educação pré-escolar” (p. 202). A visibilidade que a EPE ganha leva a que outros docentes conheçam melhor o trabalho desenvolvido e o trabalho seja mais próximo e de parceria. Num estudo sobre a AEE, Sousa et al., (2016) referiam que produziu efeitos ao nível curricular, pedagógico e organizacional. Promoveu também um trabalho colaborativo entre docentes ao nível dos departamentos. No caso concreto dos (as) educadores/as de infância “através da existência de educadoras de infância nos órgãos de decisão da rede pública. Os educadores de infância da rede pública reconhecem que a AEE promoveu a sua valorização profissional” (p. 63).

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo pretende dar a conhecer os princípios metodológicos adotados ao longo desta investigação, ou seja, métodos e técnicas utilizadas para recolha e análise de dados. Para além dos princípios metodológicos, também será feita referência aos princípios éticos adotados. Esta investigação está relacionada com as conceções que educadores de infância e um diretor de um AE, têm sobre a AEE. Tem como principais objetivos: Mapear a produção académica realizada sobre a AEE entre 2010 e 2021; Caracterizar as perspetivas de educadoras de infância de um AE de Lisboa sobre a AEE e a relação com as suas práticas pedagógicas; identificar as estratégias adotadas, a partir dos discursos das educadoras e do diretor do AE, que deram resposta aos problemas identificados pela AEE realizada em 2016/2017.

Tal como defende Amado (2013) “investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo” (p. 19). Esta especificidade do fenómeno educativo remete-nos para a dificuldade da definição do conceito de educação e a sua influência na sociedade, cultura e indivíduo. No caso concreto desta investigação em educação, ela irá incidir na definição do conceito de avaliação, a avaliação de instituições, neste caso a Escola e o processo de avaliação externa e perceção por parte de educadoras de infância e de um diretor.

A construção do enquadramento teórico através da procura de literatura sobre a temática em estudo permitiu saber mais, gerando assim conhecimento. Tendo em conta este conhecimento, o olhar para as teorias e práticas sobre a avaliação externa torna-se diferente. Amado (2013) defende que “contribuir para a explicitação e para a compreensão dos fenómenos educativos, ao mesmo tempo que, através do conhecimento que constroem, concorrem para o aperfeiçoamento da teoria e das práticas” (p. 28).

Bogdan e Biklen (1994), afirmam que um paradigma; “consiste num conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52). O paradigma orienta-nos para o que investigar e como fazê-lo. Da diversidade de paradigmas existentes, nesta investigação optou-se pelo paradigma interpretativo porque se procurou compreender o significado que os fenómenos têm para as pessoas em situações específicas. A descrição da cultura de uma determinada comunidade é feita de forma aprofundada, bem como, os significados e

representações. São estudadas as formas como os indivíduos constroem e compreendem a sua vida quotidiana. Por fim, procurou-se apreender o significado que as pessoas dão a situações, a interpretação feita e interações estabelecidas.

As investigações quanto à abordagem ao problema ou realidade em estudo podem ser de três tipos: quantitativa, qualitativa ou mista. Neste caso a abordagem escolhida foi a qualitativa. Segundo Silverman (2000, citado em Coutinho, 2011) “os estudos qualitativos constituem uma família de planos de investigação que partem de pressupostos epistemológicos, filosóficos e metodológicos caracterizados por uma rejeição do modelo da investigação nas ciências naturais” (p.287).

Bogdan e Biklen (1994) apontam algumas características gerais que definem a abordagem qualitativa:

- Dados recolhidos em ambiente natural, ou seja, recolhidos no contexto, podendo ser complementados. O material recolhido é revisto pelo investigador. Há uma preocupação com o contexto;
- A investigação é descritiva. Esta descrição pode ser feita através de citações, vídeos, fotografias, transcrições ou entrevistas;
- O processo é mais valorizado pelo investigador, do que os resultados e produtos;
- A análise dos dados tende a ser feita de forma indutiva. Os dados e informação recolhida vão se interrelacionando;
- A importância do significado, ou seja, as perspetivas dos sujeitos de investigação são bastante importantes.

Oliveira e Ferreira (2014) afirmam que “neste tipo de abordagem, mais ajustado a questões sobre “como” e o “porquê” das coisas, as questões de pesquisa são mais amplas porque a visão dos fenómenos é também mais holística” (p. 90). Apresentam como principais características de uma abordagem qualitativa: a indução, a subjetividade, a pesquisa semiestruturada e não estruturada, compreensão e dados qualitativos (informação).

Os dados recolhidos ao longo da investigação foram obtidos de forma contextualizada, ou seja, foram feitas entrevistas a educadoras de infância e a um diretor do AE que

desenvolveram funções profissionais num determinado AE. Mais, são estabelecidas relações entre o discurso dos sujeitos de investigação e a teoria, ou seja, os dados e informação recolhida vão-se relacionando. A perspetiva dos entrevistados é extremamente importante para sustentar a investigação.

Podemos indicar os critérios: **credibilidade**, **transferibilidade** e **consistência** como características dos estudos qualitativos. A credibilidade prende-se com a correspondência que pode ser feita entre resultados e o real. São confrontadas as várias interpretações através da triangulação de diferentes fontes de dados, procedimentos de recolha e tratamento de dados. A triangulação não surge apenas para assegurar a credibilidade dos resultados, mas também para garantir a complexidade, riqueza e profundidade dos estudos qualitativos. Oliveira e Ferreira (2014) referem-se à triangulação “não apenas a validação, mas sobretudo a complementaridade, ou seja, como forma de integrar diferentes perspetivas sobre o mesmo fenómeno no mesmo estudo, permitindo, assim, um retrato mais completo e multifacetado da mesma realidade” (p. 92).

A triangulação feita ao longo desta investigação incidiu nas entrevistas feitas a diferentes educadoras de infância e diretor de um agrupamento de escolas com a pesquisa documental (relatório da AEE, plano de ações de melhoria e avaliação do impacto das ações de melhoria implementadas), a análise de conteúdo das entrevistas e dos dados obtidos a partir dos quadros conceptuais explicitados no enquadramento teórico.

Quanto à transferibilidade, Freitas (2013) afirma que um estudo qualitativo não pode ser replicado, uma vez que depende, em grande medida, do contexto em que se desenvolve. Todavia, pode (e deve) ter a sua aplicação transferida para outros contextos com características semelhantes. Relativamente à consistência deverá existir concordância e coerência entre os dados apresentados e teorias referidas.

Estamos perante uma investigação de paradigma interpretativo, um estudo de tipo qualitativo e quanto ao plano de investigação podemos dizer que se trata de um estudo de caso.

Gall (2007, citado por Amado, 2013), define estudo de caso como “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que

reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos” (p. 124). Amado (2013) defende ainda que “nos estudos de caso de investigação, a intenção do investigador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar” (p. 124). O estudo de caso apresenta um enorme potencial para o estudo de diferentes problemáticas. De acordo com Coutinho (2011) o que distingue este plano de estudo “é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso” (p.293). É feito um estudo em detalhe, recorrendo a todos os métodos necessários.

Yin (2003) define o estudo de caso como “a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (p. 9). Oliveira e Ferreira (2014) dizem que o estudo de caso nos remete para “métodos que permite o estudo aprofundado de uma entidade bem definida. A ênfase é essencialmente o “como” e o “porquê de um determinado fenómeno. O carater de profundidade exige frequentemente o uso de várias técnicas de recolha de dados” (p. 94).

Coutinho e Chaves (2002) definem cinco características para os estudos de caso: o caso é um sistema limitado; está relacionado com algo a identificar e será esse o foco da investigação; deverá preservar-se o seu carácter holístico; a investigação decorre em ambiente natural e por fim são várias as fontes e métodos de recolha de dados.

Nesta investigação o foco são as perspetivas de educadoras de infância e um diretor sobre a AEE. Ao longo do enquadramento teórico procurou definir-se o conceito de avaliação, a avaliação institucional, a descrição do processo de AEE, a relação entre o plano de melhoria e a autoavaliação e a educação pré-escolar no quadro das políticas educativas na atualidade. Fez-se ainda o mapeamento do conhecimento produzido sobre a AEE entre 2010 e 2021.

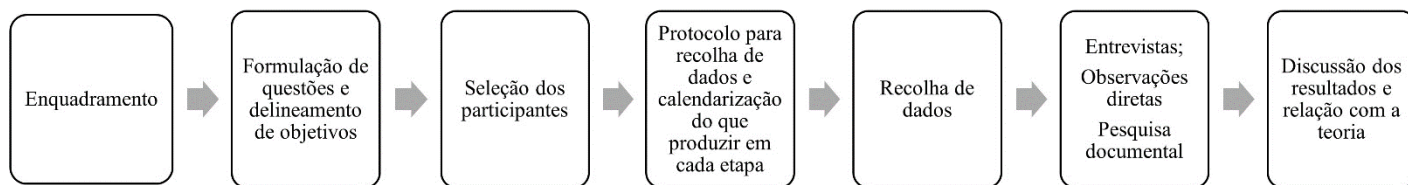
Bogdan e Biklen (1994) apresentam-nos dois tipos de estudo de caso: o estudo de caso único que poderá ser intrínseco ou instrumental e o estudo de caso múltiplo por comparação constante ou por indução analítica. Esta investigação é um estudo de caso instrumental, ou seja, há um estudo mais profundo relativamente a uma situação

particular. “Portanto o que está em causa é um dado problema que o estudo de um determinado caso, entre outros possíveis, nos ajuda a compreender“ (Amado, 2014, p.127).

A figura 11 permite observar as fases e atividades a concretizar ao longo do estudo de caso:

Figura 11

Fases e atividades do estudo de caso



Nota. Adaptado de Yin (2003, p. 50).

A Tabela 2 permite caracterizar os participantes na investigação. Participaram três educadoras de infância de um AE na cidade de Lisboa que vivenciaram o processo de avaliação externa em janeiro 2017. A escolha do AE e dos participantes foi por conveniência em função do acesso facilitado aos participantes. Desde logo demonstraram disponibilidade e aceitaram participar nesta investigação. Este AE é também um agrupamento cooperante da Escola Superior de Educação de Lisboa – ESELx, instituição de ensino onde é desenvolvida a investigação.

Atualmente, algumas destas educadoras já não se encontram no AE. Também participou nesta investigação o diretor do agrupamento aquando da avaliação externa. A tabela também permite verificar a formação académica dos entrevistados, bem como, cargos ocupados na escola.

Tabela 2*Caraterização dos sujeitos de investigação em 2016-2017*

Identificação do/a entrevistado/a	Género	Anos de Serviço	Formação Académica	Cargo na escola
E1	Feminino	25	<ul style="list-style-type: none">• Licenciatura em Educação de Infância;• Especialização em Necessidades Educativas Especiais	Coordenadora de estabelecimento
E2	Feminino	22	<ul style="list-style-type: none">• Bacharelato em Educação de infância• Curso de Estudos Superiores Especializados em Pedagogia Social	Coordenadora de departamento
E3	Feminino	22	<ul style="list-style-type: none">• Licenciatura em Educação de Infância	Coordenadora de estabelecimento
D	Masculino	36	<ul style="list-style-type: none">• Bacharelato em Engenharia Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração e Gestão Escolar	Diretor do Agrupamento de Escolas (5.º ano como diretor do AE)

A recolha de dados num estudo de caso poderá ser feita através de várias fontes (Coutinho, 2001). Para alcançar os objetivos definidos e obter respostas à problemática definida optou-se pelas seguintes técnicas de recolha de dados:

- I. **Análise documental** dos documentos estruturantes do AE, nomeadamente: relatório de autoavaliação e PAM. Ludke e André (1986) afirmam que a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema” (p.38). A seleção e análise dos documentos é bastante importante. Os documentos analisados podem ser uma fonte rica de informação, podendo ser consultados por diversas vezes ao

longo do tempo. Através das informações existentes nos documentos podemos fundamentar algumas das afirmações e conclusões obtidas ao longo da investigação. Os documentos são obtidos num contexto e permitem saber mais informações sobre esse mesmo contexto. Podem ainda complementar os dados obtidos a partir de outras técnicas de recolha de dados. Esta análise documental é interessante na medida em que é possível comparar aquilo que é escrito nos documentos analisados com aquilo que é o discurso acerca das perspetivas e práticas das educadoras de infância e do diretor relativamente à avaliação externa.

II. **Entrevistas** semi diretivas às educadoras de infância e diretor que passaram por este processo da avaliação externa, no AE. Para Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134). Para Amado (2013) “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207). Esta é uma estratégia que nos parece fundamental para a recolha de dados no discurso das próprias educadoras de infância e diretor. Através da entrevista iremos obter informações que nos irão permitir saber mais sobre a conceção destes atores acerca da AEE. Entrevista semiestruturada ou semi diretiva – existe um guião com uma ordem e com aquilo que será essencial obter. As questões não são feitas de forma rígida, dando ênfase às informações que queremos obter. A entrevista por norma é gravada, transcrita e depois é feita a análise de conteúdo.

Nesta investigação realizou-se uma entrevista semiestruturada ou semi diretiva. Foi criado um guião de entrevista quer para as educadoras (**Anexo A**), quer para o diretor (**Anexo B**). “A entrevista deve ser estruturada em termos de blocos temáticos e de objetivos, constituindo esse instrumento o que passamos a designar por guião de entrevista. (...) instrumento que, na hora da realização da entrevista, ajuda a gerir questões e relações (Amado, 2013, p. 214). O mesmo autor diz-nos que as perguntas colocadas deverão ser: abertas, singulares, claras e neutrais. O guião da entrevista foi dividido em seis blocos temáticos. Para cada bloco foram

definidos objetivos específicos e o respetivo formulário de questões. Duas entrevistas foram realizadas on-line e as outras duas presencialmente. As entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas e a transcrição enviada aos entrevistados.

Para além da estrutura podemos classificar a entrevista quanto à sua função: entrevista de investigação-controlo; entrevista de diagnóstico-caraterização e entrevista terapêutica. A entrevista de investigação-controlo tem como função verificar se as perspetivas dos sujeitos estão adequadas ao processo. Adequa-se sobretudo à entrevista diretiva. Numa entrevista de diagnóstico-caraterização a principal função é obtermos informação para caraterizar um determinado processo em investigação. Esta função está relacionada com as entrevistas semi diretivas. Por fim, a entrevista terapêutica visa sobretudo a ajuda e aconselhamento.

Ao usarmos a entrevista semi diretiva como técnica de recolha de dados estamos a cumprir alguns propósitos. Para Amado (2013) esses propósitos são: a recolha de informação que serve os objetivos da investigação; a testagem e sugestão de hipóteses, explorando variáveis e relações e por último a conjugação com outras técnicas de recolha de dados.

No caso desta investigação, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para tratar a informação recolhida. Para Bardin (2008) “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (p. 40). Já Esteves (2006) afirma que “a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Os dados a sujeitar a uma análise de conteúdo podem ser de origem e de natureza diversas.” (p. 107). Amado (2013) diz que a análise de conteúdo permite de forma rigorosa e objetiva designar conteúdos e mensagens que são codificadas e classificadas em categorias e subcategorias, através de inferências feitas pelo investigador.

O discurso dos entrevistados foi codificado e categorizado em categorias, resultando uma grelha de análise de conteúdo (**Anexo C**). Estas categorias e subcategorias surgem do quadro teórico convocado e dos dados recolhidos, permitindo processar o material

recolhido. “A categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p. 109). A criação de categorias não é algo estanque, ou seja, elas vão surgindo mediante a análise das entrevistas, sendo feita uma ponte entre o enquadramento teórico apresentado e o discurso que educadoras de infância e diretor apresentam. “Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empírica, o que origina novas conceções e conseqüentemente novos focos de interesse” (Ludke & André, 1986, p. 42). Estes autores defendem um processo dinâmico e do surgimento de novas categorias à medida que esta análise de conteúdo vai sendo concretizada.

Esteves (2006) e Amado (2013) apresentam as etapas ou fases para a realização da análise de conteúdo:

- Definição do problema e objetivo da investigação - Dada a importância da educação pré-escolar e da AEE, numa perspectiva de melhoria e qualidade do ensino, bem como promotora do sucesso escolar, será pertinente escutar as educadoras de infância e diretor, conhecendo assim as suas perspectivas e práticas acerca da AEE. Os objetivos principais desta investigação são: Mapear a produção académica realizada sobre a AEE entre 2010 e 2021; Caracterizar as perspectivas de educadoras de infância de um Agrupamento de Escolas de Lisboa sobre a AEE e a relação com as suas práticas pedagógicas e identificar as estratégias adotadas, a partir dos discursos das educadoras e do diretor do AE, que deram resposta aos problemas identificados pela AEE entre 2016 e 2020 (ano em que acontece a AEE naquele AE e o ano em que o diretor deixa essa função).
- A definição da problemática e dos objetivos de investigação: “assegura que os dados suscitados pelo investigador através, por exemplo, de entrevistas semi diretivas, sejam relevantes e que a respetiva análise de conteúdo esteja, por essa via, facilitada” (Esteves, 2006, p. 110).
- Explicitação de um quadro de referência teórico – ao longo do enquadramento teórico procurou-se explicitar a discussão sobre a avaliação, a avaliação

institucional, a autoavaliação e a educação pré-escolar no quadro das políticas educacionais. Este breve estado da arte permitirá fazer uma análise e interpretação dos resultados.

- Construção de um corpus documental: “os documentos (...) podem ser *naturais*, se preexistem em relação à análise (...) *provocados* se resultam do próprio processo de investigação” (Amado, 2013, p. 310). Nesta etapa foram consultados documentos relativamente ao AE em estudo como documentos naturais e a transcrição das entrevistas como documentos provocados.
- Leitura flutuante, ativa ou atenta – nesta fase há uma leitura constante dos documentos. Esteves (2006) diz que esta etapa da leitura flutuante permite “que o investigador se deixe impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” (p. 113).
- Categorização – a categorização feita depende dos objetivos da investigação, bem como do quadro de referência teórico explicitado.

Nesta investigação iremos fazer uma análise categorial, ou seja, serão recolhidos diferentes dados e serão criadas categorias para analisar estes dados. As categorias estarão organizadas em grelhas de análise com frases retiradas dos textos analisados, ou seja, unidades de registo: “é a unidade de significação a codificar e correspondente ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem de frequências. A unidade de registo pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis” (Bardin, 2008, p.104).

Princípios éticos

Os princípios éticos são de extrema importância e devem ser respeitados ao longo de toda a investigação. A investigação deverá ser caracterizada por rigorosos padrões de conduta. “Em investigação a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75) Os mesmos autores referem que o consentimento informado e proteção dos sujeitos são as questões que mais se levantam quando nos referimos às questões éticas de investigação. Para que tal seja garantido indicam duas normas: “Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos e os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.” (p. 75)

Para o cumprimento destas normas começou por ser feito o pedido de autorização à Direção-Geral de Educação indicando o título da investigação, objetivos, metodologia, instrumentos para recolha de dados e declaração da orientadora responsável por acompanhar o estudo. O pedido foi aceite e encontra-se registado com nº 0841200001.

Foi feito um pedido à direção do agrupamento selecionado para o estudo dando indicação da investigação a realizar e respetivos objetivos. Quanto às entrevistas os participantes tiveram conhecimento do consentimento informado (**Anexo D**) e o mesmo foi assinado. Aquando da realização das entrevistas foi pedida a autorização para gravação. A transcrição das entrevistas foi feita e devolvida aos entrevistados.

Lima, (2005) quanto às questões éticas da investigação, diz-nos o seguinte: “colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados” (p. 139). Sieber (1992) e Small (2002, citados por Lima, 2005) apresentam três princípios éticos e normas científicas que caracterizam a pesquisa: o respeito pelas pessoas, a beneficência e justiça. Estes três princípios podem traduzir-se em seis normas de conduta científica:

Desenho de investigação válido; Competência do investigador; Identificação das consequências; Seleção dos participantes; Consentimentos informado adequado e

Compensação pelos danos. A *Carta Ética* da Sociedade Portuguesa da Educação (2020) surgiu como “documento orientador que sistematizasse padrões éticos de forma abrangente, considerando múltiplos agentes do processo investigativo – participantes, investigadores/as, instituições financiadoras e a sociedade em geral” (p. 7). À semelhança do que os autores anteriores referiram, esta carta também indica alguns princípios e linhas orientadoras aquando da investigação. Os princípios indicados cumprem-se na relação com os participantes da investigação:

- Consentimento livre informado; Confidencialidade e privacidade; Divulgação da informação; Desistência de participação; Bem-estar e integridade.

Na relação com a comunidade de investigadores estes princípios traduzem-se na:

Autoria e coautoria – Este item também nos remete para as referências bibliográficas feitas ao longo de todo este trabalho. A menção de outros autores ao longo do trabalho foi sendo feita e as respetivas referências podem ser consultadas no capítulo referente à bibliografia. Esta carta refere ainda que estes princípios deverão ser assegurados na relação com os estudantes e profissionais de educação, na relação com os promotores e colaboradores da investigação, comunidades e sociedade no seu todo.

Tomás (2011) também refere princípios éticos e deontológicos a cumprir ao longo de um processo de investigação, nomeadamente os objetivos do trabalho, custos e benefícios, respeito pela privacidade e pela confidencialidade, as decisões acerca de quem envolver e quem excluir, a planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação, o consentimento informado ou assentimento informado (caso a investigação implique a participação de crianças), o uso e relato das conclusões, o possível impacto nas crianças, famílias ou equipas, a devolução da informação e o tratamento de dados. Importa referir que quanto à decisão acerca de quem envolver e quem excluir, a escolha do agrupamento de escolas em estudo surgiu ainda durante a realização do pré projeto desta investigação e esteve relacionada sobretudo com a disponibilidade demonstrada pelos participantes.

Ainda relativamente às questões éticas cabe ao investigador garantir a confidencialidade dos participantes, bem como das informações obtidas. Esta confidencialidade está explícita no consentimento informado assinado pelos entrevistados. O anonimato é

garantido, uma vez que não serão feitas referências ou partilhados dados que permitam a identificação de pessoas ou instituições. Na Tabela 3 é possível ver que nenhum dos participantes está identificado estando os seus nomes codificados. A discussão e conclusões da investigação deverá ser partilhada com os participantes que dela fizeram parte. Pretende-se, após a entrega desta investigação, que a mesma seja partilhada com os diferentes intervenientes, podendo ou não ter algum impacto na comunidade educativa.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

4.1. Mapeamento do conhecimento produzido em Portugal sobre a AEE entre 2010 e 2021

Este capítulo tem como principal objetivo, identificar e analisar as pesquisas que têm sido feitas sobre a AEE. “Tornou-se urgente constituir um arquivo coletivo da pesquisa em educação e definir uma ou várias fontes de pesquisa” (Charlot, 2006, p. 18). O mesmo autor, fala-nos da “memória”. A importância de sabermos o que foi discutido, o que está a ser produzido atualmente e quais os resultados obtidos.

Ferreira (2002) caracteriza este tipo de mapeamento como o estado da arte ou conhecimento. “Mapear e discutir uma certa produção académica em diferentes campos do conhecimento (...) uma metodologia de carácter inventariante e descritivo da produção académica e científica sobre o tema que busca investigar” (p. 258). É realizado um mapeamento do conhecimento produzido de acordo com determinadas categorias e depois é feita a análise. Conhece-se aquilo que já foi feito e o que não foi. Identificam-se diferentes perspetivas e resultados. Esse é precisamente um dos objetivos da dissertação: *Mapear a produção académica realizada sobre a AEE entre 2010 e 2021.*

Foi feito um mapeamento das dissertações de mestrado e teses de doutoramento publicadas nos *Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal (RCAAP)* e repositórios de instituições de ensino superior portuguesas, entre 2010 e 2021. O repositório científico foi a principal fonte de pesquisa para este mapeamento porque permite “informar a sua produção à comunidade científica e à sociedade” (Ferreira, 2002, p. 260)

No **Anexo E** e **Anexo F** é possível consultar uma tabela com as dissertações e teses publicadas em Portugal sobre a AEE, entre 2010 e 2021. Para melhor organização e análise deste conhecimento produzido, foram feitas referências ao: autor/a, à instituição de ensino em que as dissertações ou teses foram concluídas, o título da dissertação ou tese, o ano da sua publicação, a dimensão da AEE que abordam, a metodologia usada e área de especialização/grau conferido.

Quanto às dimensões foram definidas as seguintes: AEE, Modelos de AEE, Impacto da AEE, a AEE na perspetiva de diferentes atores escolares e a AEE e a qualidade das escolas.

Este mapeamento permite-nos analisar vários itens:

- O número de dissertações/teses publicadas de acordo com o ano;
- Em que instituições são publicadas estas dissertações/teses;
- As áreas de especialização em que este conhecimento é produzido;
- As dimensões abordadas nas diferentes produções publicadas;
- O tipo de metodologia usada.

Relativamente à produção académica foram encontradas 31 dissertações de mestrado e sete teses de doutoramento e dois trabalhos de projeto, perfazendo um *corpus* de análise de 40 produções académicas. Em relação ao ano em que estas investigações foram feitas, podemos consultar a Tabela 3.

Tabela 3

Número de dissertações e teses produzidas em Portugal sobre AEE entre 2010 e 2021

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2019	2020	2021
Dissertações de Mestrado	2	3	6	5	7	3	1	1	2	0	3
Teses de Doutoramento	0	0	0	0	1	1	2	0	1	1	1
Total	2	3	6	5	8	4	3	1	3	1	4

No ano de 2014 a produção académica foi em maior número: sete dissertações e uma tese. Segue-se o ano de 2012, com seis dissertações e 2013 com cinco dissertações. A primeira tese de doutoramento sobre esta temática surge em 2014. Os anos de 2017 e 2020, foram

aqueles que apresentaram menor número de produção académica, com 1 dissertação e 1 tese, respetivamente.

No final de 2011 teve início o 2.º ciclo de AEE, as 6 dissertações que surgem em 2012 podem, eventualmente, explicar este fato. No final de 2017 também teve início o 3.º ciclo de AEE, mas não se encontram teses ou dissertações em 2018.

Em 2020, o mundo atravessou uma pandemia e isso também poderá explicar o reduzido número de produção científica nesse ano. Quanto às instituições onde a produção académica foi realizada, a Tabela 4 indica o seguinte:

Tabela 4

Número de dissertações e teses produzidas sobre a AEE entre 2010 e 2021 por instituição de ensino

Instituição de Ensino Superior	Número de dissertações de mestrado	Número de Teses de doutoramento	Total
Universidade do Minho – Instituto de Educação	8	3	11
Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais	5	1	6
Universidade de Lisboa – Instituto de Educação	4	1	5
Universidade Aberta – Departamento de Educação e Ensino à Distância	4	1	5
Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	4	0	4
Universidade Católica Portuguesa	1	0	1
Polo de Viseu – Departamento de Economia Gestão e Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Humanas	1	0	1
Universidade de Aveiro – Departamento de Educação	1	0	1

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação	1	0	1
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	1	0	1
Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação	1	0	1
Escola Superior de Educação de Bragança	1	0	1
Universidade Portucalense	0	1	1
Escola Superior de Educação de Lisboa	1	0	1
Total	33	7	40

A Universidade do Minho foi a Instituição que apresentou uma maior produção académica com oito dissertações e três teses, fazendo um total de 11. Em segundo lugar surgiu a Universidade de Évora com cinco dissertações e uma tese. A Universidade de Lisboa e Universidade Aberta, neste período publicaram quatro dissertações e uma tese relacionadas com a AEE. Em 5.º lugar surgiu a Universidade de Coimbra, com quatro dissertações publicadas. As restantes instituições de ensino apresentaram apenas uma dissertação, sendo que na Universidade Portucalense podemos encontrar uma tese publicada sobre a AEE. Das 13 Instituições indicadas, a maioria são de natureza pública, três são universidades privadas e uma possui um acordo de cooperação.

Relativamente ao grau académico conferido 33 dissertações publicadas conferem o grau de mestre e as restantes sete o grau de doutor. Quanto ao doutoramento é a partir de 2015 que começam a surgir produções relacionadas com a AEE. A Universidade do Minho apresenta duas teses publicadas que conferem o grau de doutoramento. A Universidade Portucalense, de Évora, Lisboa e Aberta, também possuem uma tese de doutoramento publicada sobre esta temática.

Quanto à área de especialização das diferentes teses publicadas podemos apresentar a Tabela 5:

Tabela 5

Número de dissertações e teses publicadas de acordo com a área de especialização entre 2010 e 2021

Áreas de Especialização – Dissertações	Número total de dissertações publicadas
Administração Educacional	13
Supervisão Pedagógica	11
Desenvolvimento Curricular e Avaliação	9
Áreas de Especialização – Teses	Número total de teses publicadas
Supervisão Pedagógica	1
Administração e Política Educacional	2
Ciências da Educação	1
Desenvolvimento Curricular	3

Nota. Como a denominação dos mestrados e das áreas de especialização variam, foram adotadas denominações genéricas para efeitos de análise.

Quanto às áreas de especialização, identificamos três grandes áreas: *Administração Educacional*, *Supervisão pedagógica* e *Desenvolvimento Curricular e Avaliação*. A maioria das dissertações foram realizada no campo da *Administração Educacional*, como área de especialização.

A maioria das teses de doutoramentos foram elaboradas na área do *Desenvolvimento Curricular*. Segue-se a *Administração e Política Educacional*, com duas teses. A *Supervisão Pedagógica*, e *Ciências da Educação* também fazem parte das áreas de especialização com uma tese cada.

Este mapeamento também permitiu analisar as dimensões que as diferentes dissertações e teses abordaram. As dimensões definidas foram: *AEE*, *Modelos de AEE*, *Impacto da AEE*, a *AEE na perspectiva de diferentes atores* e a *AEE e a qualidade das escolas*. Na Tabela 6 podemos identificar as dimensões da AEE implícitas nas dissertações e teses sobre a AE.

Tabela 6

Dimensões da AEE abordadas nas dissertações de mestrado e teses de doutoramento publicadas entre 2010 e 2021.

	AEE	Modelos de AEE	Impacto da AEE	AEE na perspetiva dos diferentes atores	AEE e a qualidade das escolas
Número de dissertações	10	2	10	5	6
Número de teses	3	0	3	0	1
Total	13	2	13	5	7

A maioria do conhecimento produzido abordou as dimensões da AEE ou do impacto da AEE, ambas com 10 dissertações. Em seguida surgem seis dissertações sobre a AEE e qualidade das escolas. Os modelos de AEE são uma das dimensões menos abordadas. A AEE na perspetiva dos diferentes atores, é das dimensões menos abordadas. Parece-nos pertinente escutar os atores escolares que vivenciam AEE: como o descrevem, possíveis consequências e sugestões. Ao caracterizar as perspetivas de educadores/as de infância de AE de Lisboa sobre a AEE, estaremos a enriquecer o conhecimento produzido sobre a temática.

Das teses de doutoramento, três foram sobre as dimensões da AEE e outras três sobre o impacto da AEE. Existiu uma tese de doutoramento sobre a dimensão da AEE e a qualidade das escolas.

Após a identificação e análise das dissertações e teses foi indicada a natureza da metodologia utilizada em cada uma destas investigações. Importa referir que em algumas dissertações o tipo de metodologia não era explícito e eram usadas diferentes nomenclatura. A Tabela 7 permite identificar a natureza da metodologia usada nas dissertações de mestrado e teses de doutoramento.

Tabela 7

Natureza da metodologia usada nas dissertações de mestrado e teses de doutoramento publicadas entre 2010 e 2021, sobre a AEE

	Número de Dissertações de Mestrado	Número de Teses de doutoramento
Metodologia Qualitativa	25	3
Metodologia Quantitativa	5	0
Metodologia Mista	3	4

Através da tabela, é possível afirmar que na maioria das dissertações encontradas sobre a AEE entre 2010 e 2021, se optou por uma metodologia qualitativa. Das 25 dissertações que utilizaram uma metodologia qualitativa, seis, indicam ser um estudo de caso. Quanto à metodologia quantitativa há apenas uma dissertação referida como estudo de caso. De salientar ainda que três dissertações utilizaram uma abordagem mista, quanto à metodologia. Relativamente às teses de doutoramento, quatro privilegiam uma metodologia mista e as restantes uma metodologia qualitativa.

Na Tabela 8, é possível identificar as técnicas utilizadas para recolha de dados. As técnicas encontradas foram a análise documental, o inquérito por questionário, entrevista, grupos focais e observação.

Tabela 8

Técnicas utilizadas para recolha de dados nas dissertações de mestrado e teses de doutoramento publicadas entre 2010 e 2021, sobre a AEE

Técnicas de recolha de dados	Número de dissertações de mestrado	Número de teses de doutoramento
Análise documental	26	6
Inquérito por questionário	12	4
Entrevista	19	4
Grupos focais	2	1
Observação	2	1

Nota. A mesma dissertação ou tese pode apresentar mais do que uma técnica para recolha de dados.

A maioria das dissertações e teses inclui a análise documental (26D, 6T) como estratégia para recolha de dados. A entrevista também surge como uma das técnicas mais utilizadas para recolha de dados para as investigações encontradas (19D; 4T). As técnicas dos grupos focais e observação direta foram as menos utilizadas para recolha de dados (2D; 1T, respetivamente).

Com este mapeamento foi possível indicar e analisar alguns itens do conhecimento produzido sobre a AEE, nomeadamente dissertações e teses. Foram cinco as dissertações cuja dimensão de análise se centrou nas perspetivas dos atores escolares. Por conseguinte, pode-se avançar com a afirmação de que na produção académica analisada, os/as educadores/as de infância não são escutados, quando se procura saber a perspetiva dos atores escolares sobre a AEE.

Este mapeamento justifica um dos objetivos desta investigação, isto é, caracterizar as perspetivas de educadoras de infância sobre a AEE e a relacionar com as suas práticas pedagógicas. Este recuperar da “memória” do que foi feito sobre esta temática da AEE permite-nos saber o que foi e está a ser feito sobre a AEE e quais as principais dimensões abordadas dando-nos “estado da arte” ou o “estado do conhecimento” produzido.

4.2. Caracterização do contexto a partir do Relatório do Agrupamento apresentado no âmbito da AEE

O AE onde se realizou esta investigação recebeu a visita da equipa de Avaliação Externa em janeiro de 2017. O Agrupamento foi criado em 2012 e é constituído por cinco unidades educativas: uma escola com 3.º ciclo e secundário; um estabelecimento com EPE e 1.º CEB; um só com 1.º CEB, um JI, 1º, 2º e 3º CEB; e um com EPE. No ano de 2017, em que ocorre a avaliação externa tinha como população: 2902 crianças/alunos/formandos, dessas, 241 frequentavam a EPE, num total de 11 grupos. Em 2012 este AE passa a integrar o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Em relação à ação social escolar, 30% das crianças/alunos/formandos dela beneficiavam. Eram 273 docentes que asseguravam a prestação dos serviços educativos dos quais 81,2% pertenciam aos quadros. Este AE era referenciado como sendo dos mais favorecidos: “o agrupamento, quando comparado com outras escolas públicas, apresenta valores das variáveis de contexto que o colocam entre os mais favorecidos” (2017, p. 2).

A equipa de avaliação externa visitou os cinco estabelecimentos que constituem o agrupamento. A AEE avaliou três domínios: Resultados; Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão.

No domínio dos **Resultados** foram avaliados: resultados académicos, resultados sociais e reconhecimento da comunidade. Neste domínio o agrupamento foi atribuído a classificação de **Bom**. Os resultados académicos destacados na educação pré-escolar são as aprendizagens significativas, recorrendo às metodologias ativas e a diferenciação pedagógica, tendo por base as áreas de conteúdo das orientações curriculares. Os registos e evidências ainda não são usados como base para a ação educativa ou avaliação das aprendizagens. Quanto aos resultados sociais foi salientado o seguinte: “o desenvolvimento cívico e aprendizagem para a cidadania têm sido promovidos com a divulgação e o cumprimento das regras de conduta e de convivência, na área de conteúdo da formação pessoal e social e na disciplina de educação para a cidadania” (2017, p. 3). Destaca-se ainda na educação pré-escolar, “o projeto *Eu, Nós e os Outros*, que desenvolve

atividades como a *Semana da Amizade*” (2017, p. 4). Sobre os **resultados** conclui-se o seguinte: “a ação do Agrupamento tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares” (2017, p. 5)

No domínio da **Prestação do Serviço Educativo** o agrupamento obteve a classificação de **Bom**. Neste domínio foi avaliado: o planeamento e articulação, as práticas de ensino e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens. Quanto ao planeamento e articulação, é feito através de reuniões, contatos informais, conselhos de docentes e de turma, onde são elaborados planificações e instrumentos de avaliação. “É ainda insuficiente a colaboração no âmbito de reformulação da planificação da atividade letiva, da conceção e partilha de estratégias de ensino a adotar e respetiva monitorização, bem como da reflexão sobre a eficácia das metodologias utilizadas” (2017, p. 6). Em relação às práticas de ensino [pedagógicas], na EPE, o ambiente educativo é organizado segundo as orientações curriculares. São utilizados diferentes instrumentos de regulação e avaliação, como por exemplo, o portefólio. A metodologia trabalho projeto também é uma das estratégias usadas. Também se referem as atividades práticas de base laboratorial e experimental: “no entanto, em sala de atividades/aula, particularmente na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos, é insuficiente o desenvolvimento da componente prática e experimental das ciências, com vista a melhorar a qualidade das aprendizagens.” (2017, p. 7). São referidos alguns projetos direcionados para as artes, nomeadamente o *Brincar à Música* na educação pré-escolar, um projeto que “motivam e reforçam a autoestima das crianças e dos alunos e concorrem para a sua formação integral” (2017, p. 7). Quanto a este item das práticas de ensino [pedagógicas] são ainda indicados dois aspetos: os recursos tecnológicos e a sua utilização em contexto educativo, são menos expressivos na educação pré-escolar e 1º ciclo. Em relação à monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens: “na educação pré-escolar é dada relevância à avaliação diagnóstica e formativa, bem como à organização de portefólios com os trabalhos das crianças (em alguns casos), tendo por base as áreas de conteúdo das orientações curriculares.” (p. 8). Esta prática de recolha e sistematização das evidências, que podem servir de base para o planeamento e definir a intencionalidade pedagógica, ainda não está generalizada.

O último domínio avaliado foi a **Liderança e Gestão**, onde o AE obteve a classificação de **Muito Bom**. Foram considerados os itens liderança, gestão, autoavaliação e melhoria neste domínio. Quanto à liderança começa por se referir que o: “planeamento estruturante conjugado com o processo de autoavaliação e com a implementação dos dois planos de ação de melhoria, tem em vista o desenvolvimento profissional e organizacional para uma maior sustentabilidade da prestação do serviço educativo” (2017, p. 9). O plano de ação e melhoria deve espelhar uma articulação vertical do currículo desde o pré-escolar até ao secundário. A liderança do diretor é caracterizada como sendo: “aberta, disponível, humanista e de proximidade” (2017, p. 9). Refere-se a melhoria das instalações dos espaços nas várias escolas e jardins-de-infância. Foram estabelecidas várias parcerias nomeadamente com instituições do ensino superior, promovendo assim, a formação de educadoras de infância e professores no âmbito do programa TEIP. Em relação à gestão foi destacada a gestão e entreajuda. A continuidade pedagógica é valorizada nos diferentes níveis de educação e ensino. Os departamentos curriculares e grupos de recrutamento indicam as formações necessárias e é elaborado um plano de formação. São ainda referidos os circuitos de comunicação para partilha de informação interna e externamente. Em relação à autoavaliação e melhoria, a autoavaliação é uma prática comum do agrupamento. É feita a “análise e reflexão sobre as aprendizagens das crianças e os resultados escolares e na apresentação de propostas para a melhoria da ação educativa” (2017, p.11). São aplicados questionários a todos os docentes, pessoal não docente, alunos e pais, servindo de base para a elaboração do plano de ação e melhoria.

Os resultados apresentados no relatório são coerentes com aqueles que foram referidos pelo diretor: “*tivemos Bom na prestação de serviços educativos*” (D) “*Bom na liderança*” (D) “*gestão também tivemos muito bom*” (D).

Foram considerados os seguintes pontos fortes:

- Currículo contextualizado e aberto ao meio, com atividades em diversas áreas.;
- Existência de diferentes iniciativas que valorizam as potencialidades de crianças e alunos, conduzindo a melhores desempenhos;
- Mobilização da comunidade educativa e local;
- Mobilidade de alunos e professores através de projetos internacionais;

- Autoavaliação com o diagnóstico, análise e reflexão leva à melhoria permitiu implementar um plano de ações e melhoria.

Foram referidas as seguintes áreas de melhoria:

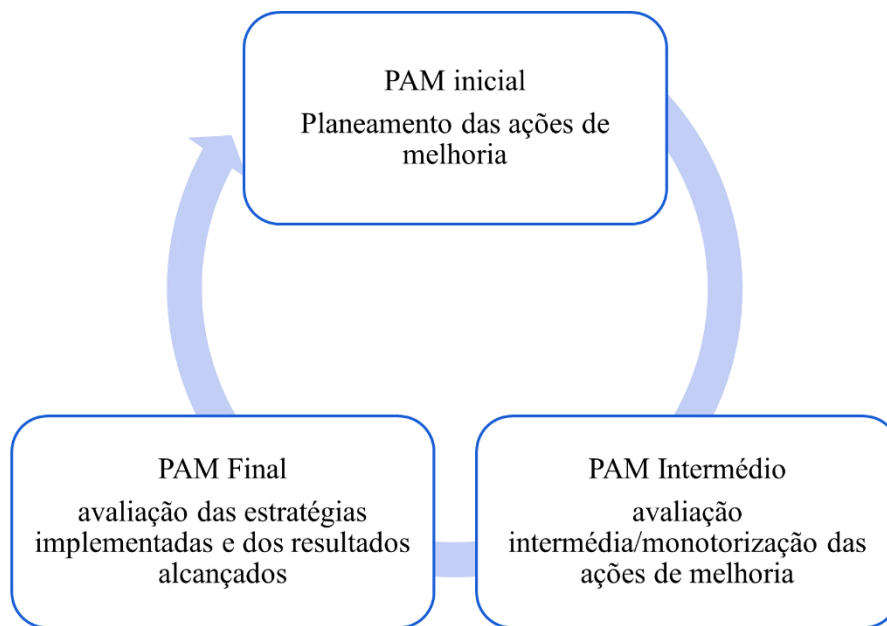
- Intensificar o trabalho colaborativo entre docentes, partilhando estratégias e refletindo sobre a eficácia das estratégias adotadas;
- As estratégias aplicadas em diferentes níveis de educação, podem levar a uma aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica;
- Observação da prática letiva, levando ao desenvolvimento profissional, partilha, reflexão. As práticas são partilhadas promovendo a melhoria do ensino e aprendizagem.

4.3 Plano de ações de Melhoria

O PAM analisado refere-se ao ano letivo 2017/2018, ano a seguir à AEE do AE: “(2018, p. 3). Este plano foi realizado pela equipa de autoavaliação, tendo em conta as propostas de diferentes órgãos em articulação com a direção. Dele fazem parte estratégias para melhoria e o seu horizonte temporal é de 1 ano. É “um processo sistemático que envolve 3 fases” (2018, p. 3) tal como podemos observar na Figura 12:

Figura 12

3 fases do processo do PAM



As ações de melhoria definidas foram:

- Melhorar a comunicação interna
- Promover a articulação horizontal e vertical entre os vários ciclos e escolas do agrupamento
- Melhorar os processos de ensino e aprendizagem, reforçando o trabalho de equipa e adequando as suas estratégias na promoção dos resultados escolares
- Melhorar a integração escolar e combater a indisciplina

Na ação de melhoria 2 - promover a articulação horizontal e vertical entre os vários ciclos e escolas do agrupamento, a coordenadora da educação pré-escolar faz parte da equipa operacional. Um dos principais aspetos a melhorar é: a articulação vertical dos currículos

na educação pré-escolar e 1.º ciclo. Para alcançar este objetivo foi definido a elaboração de um projeto de articulação entre a educação pré-escolar e 1º ciclo na área das ciências.

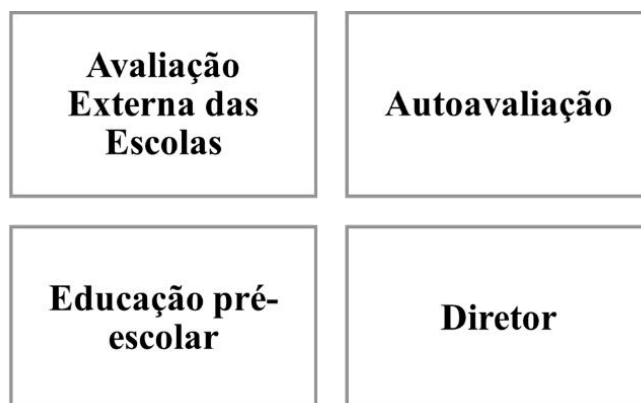
Para a ação de melhoria 3 – Melhorar os processos de ensino e aprendizagem, reforçando o trabalho de equipa e adequando as suas estratégias na promoção dos resultados escolares, a coordenadora da educação pré-escolar faz parte da equipa operacional. Um dos principais aspetos a melhorar é o trabalho colaborativo na docência, tendo em vista o desenvolvimento profissional e o cumprimento das metas relativas aos resultados escolares (TEIP). Foram definidas as seguintes estratégias: elaborar um projeto de trabalho colaborativo no departamento da educação pré-escolar, de partilha de práticas docentes no domínio das expressões artísticas e cidadania; trabalho colaborativo entre educadoras de cada JI para reflexão sobre as suas práticas; elaborar dossier de instrumentos diversificados de registo de observação e avaliação na educação pré-escolar

A inclusão da EPE surge em duas ações de melhoria e faz-se representar através da coordenadora de departamento. As estratégias definidas são sobretudo ao nível do trabalho colaborativo, projetos na área das ciências e de articulação com o 1º ciclo. Foram exatamente estas, as estratégias apresentadas pelos entrevistados: *“era importante incidir a área das ciências”* (E.2) *“Não havia atividades com o 1.º ciclo”* (E.3); *“intercâmbio com os meninos de 1.º ciclo”* (E3) *“a necessidade de articulação entre professores”* (D).

Tendo esta investigação como um dos objetivos: caracterizar as perspetivas de educadores/as de infância de um AE sobre a AEE e a relação com as suas práticas pedagógicas e identificar as estratégias adotadas, a partir dos discursos de educadores/as e do diretor do AE, que deram resposta aos problemas identificados pela AEE, procedemos, de seguida, à apresentação dos dados relativos à análise de três entrevistas a educadores de infância e uma entrevista a um diretor, usando como procedimento a análise de conteúdo. Foram criadas categorias com base no enquadramento teórico e outras a partir da leitura flutuante do discurso dos entrevistados. A Figura 13 ilustra os quatro grandes temas que emergiram desta análise de conteúdo.

Figura 13

Temas que emergem da análise de conteúdo



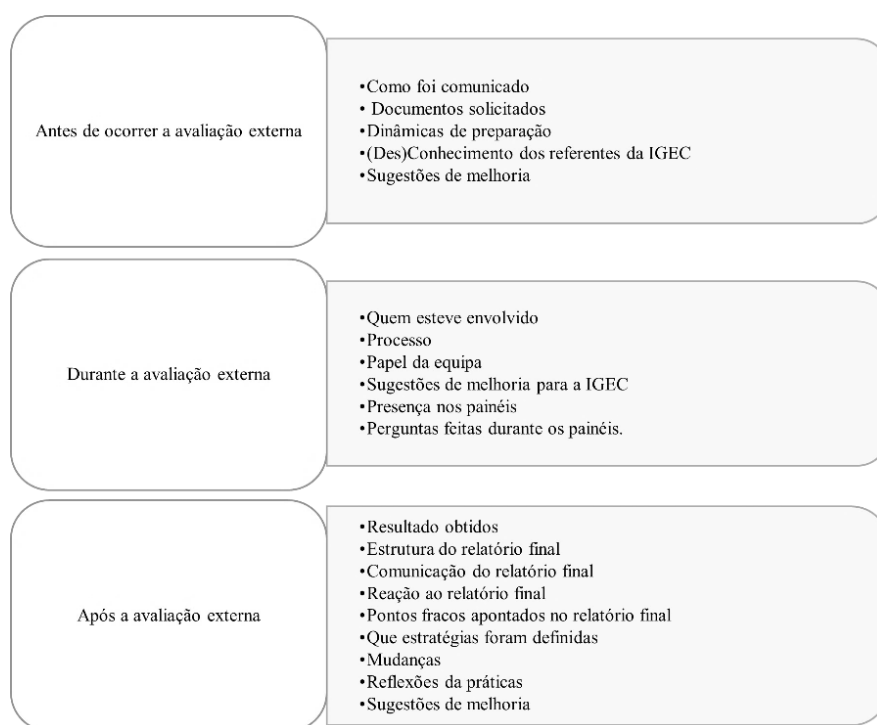
A temática da avaliação externa contempla informação sobre como os participantes na investigação caracterizam este processo de avaliação externa: antes de ocorrerem as visitas aos estabelecimentos de ensino, durante a visita e após através do relatório final. Na autoavaliação os entrevistados referem-se ao plano de melhoria, à equipa de autoavaliação e ao processo de autoavaliação. Quanto à educação pré-escolar é indicado o trabalho realizado nesta valência e apresentada a perspetiva do educador de infância. O tema diretor, permite saber mais do seu olhar sobre os agrupamentos, a EPE, avaliação e dificuldades sentidas.

4.4 Avaliação Externa das Escolas

A temática da AEE, permitiu caracterizar este processo nas suas três fases, tal como, Afonso (2009) que também identifica três etapas no decorrer da AEE a um AE. As três fases estão representadas na Figura 14.

Figura 14

Categorias e subcategorias emergentes do tema AEE



O AE é informado que iria sofrer um processo de avaliação externa: “*disseram-nos que o agrupamento ia ser alvo de um processo de avaliação*” (E1) e são solicitados documentos orientadores. A análise documental por parte da IGEC recaí sobre uma série de documentos, alguns dos documentos referidos pelos entrevistados foram:

“atas e documentos de departamento” (E1); *“plano de grupo”* (E1); *“projeto curricular de grupo”* (E2); *“plano de atividades”* (E3); *“Convocatórias”* (E3); *“documentação do departamento”*; *“o levantamento dos três anos*

anteriores, em termos de processos, falta de professores, pessoal não docente, quadros, o regulamento interno, o projeto educativo, planos anuais de atividades, os planos de melhoria” (D).

Relativamente à documentação é apresentada a seguinte sugestão: *“não é preciso haver um exagero de papel” (E3)*. Poderá ser uma sugestão de combate à burocracia, tal como Bernardo (2017) também indica *“excesso de formalismo e o excesso de papelada”* como crítica à burocracia.

Embora estejam definidos objetivos e referenciais para os diferentes ciclos da AEE, nem sempre os docentes revelam conhecimento dos mesmos: *“referenciais que eles usam, não sei” (E1)*; *“Não faço ideia, não nos dizem absolutamente nada.” (E2)*. Apenas uma entrevistada se refere à prestação do serviço educativo – Monotorização e avaliação do ensino e das aprendizagens: *“parte pedagógica” (E3)*

A visita ao AE começa com a sessão de apresentação por parte do diretor: *“fiz uma apresentação do agrupamento” (D)* *“os elementos da equipa inspetiva vão lendo e vão tirando as suas notas” (D)*. Ao longo dos três a cinco dias que permanecem no AE, visitaram jardins-de-infância e escolas: *“eles visitaram os vários jardins-de-infância” (E.2)*.

Estas visitas aos JI são caracterizadas como: *“Uma visita relâmpago” (E1)*; *“foram feitos comentários sobre determinados trabalhos” (E.1)*; *“Fazem questões” (E3)*.

Os entrevistados fizeram referência à sua presença em painéis, onde diferentes membros da comunidade educativa são escutados: *“uma educadora do jardim de infância” (E.1)*; *“Fui como coordenadora de departamento.” (E.2)*; *“Conselho Geral, a equipa de autoavaliação, alunos do 4º ano, uma amostragem de todo o agrupamento, dois alunos por turma, os coordenadores de departamento e aqui estavam também educadoras” (D)*; *“os delegados de turma, também por amostragem, quer do 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário, a associação de estudantes, os diretores de turma, representantes das turmas, das autarquias, representantes da associação de pais, até mesmo também dos pais do 1º ciclo” (D)*; *“Dois assistentes técnicos, serviços técnicos pedagógicos,*

orientação escolar, assistente sociais” (D). A EPE faz-se representar através da coordenadora de departamento de EPE e de uma educadora de infância.

Todo este processo de recolha e análise de informação, a visita aos diferentes estabelecimentos de educação ensino e a informação recolhida durante os painéis remetem para aquilo que Afonso (2009) chama de “prestação interna de contas” (p. 63).

As visitas aos estabelecimentos de educação e ensino e questões colocadas nos painéis são da responsabilidade da IGEC, que se fez representar por dois inspetores e um perito externo. Da análise dos dados parece resultar uma distância entre o papel da inspeção – o de contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens e para o desenvolvimento do sistema educativo – e o discurso dos entrevistados. De facto, a ação da equipa avaliadora foi caracterizada como distante, de que os seguintes excertos são exemplificativos: *“não está a todo o momento, não acompanha a dinâmica”* (E2); *“têm certezas de que só eles é que as têm”* (D). O caráter colaborativo e reflexivo, assente num processo relacional, que segundo Lucas (2008) é “caracterizado por relações sociais afetivamente próximas”, (p. 17) não apareceu nas entrevistas: *“alguém externo”* (E2), com *“uma carga muito negativa”* (E3), que deveria *“ter o bom senso de ouvir as pessoas”* (E1) e *“questionar”* (E1) e a *“relação com a pessoa”* (E2). Contudo, *“não está a todo o momento, não acompanha a dinâmica.”* (E2) e *“vai pôr em causa o nosso trabalho.”* (E2) ou *“não percebem muito bem o que fazemos.”* (E2). O conhecimento da organização escolar que a inspeção deverá ter, poderia estender-se ao contexto da EPE: *“algun especialista na educação de infância, que conheça o que é a realidade da educação de infância”* (E2); *“as coisas que sejam questionadas tenham de fato a ver com a área do pré-escolar”* (E1)

Quando questionados sobre as sugestões de melhoria para a ação da equipa avaliadora, os entrevistados referem com especial incidência aspetos relacionais: *“inspeção como supervisores”* (D); *“diálogo com as educadoras”* (E1), *“ter essa parte da vivência da realidade”* (E2) e *“serem pessoas como nós.”* (E2) e *“não levasse para o terreno, ideias feitas com base em contextos”* (D). De seguida surge a dimensão temporal: *“acompanharem o ano inteiro”* (E2) e *“Devia haver mais”* (E3). Por fim, uma sugestão na dimensão metodológica: Fazer *“perguntas sobre aquilo que tinham observado”* (E2).

Moreira e Rodrigues (2016) indicam a credibilidade e qualidade da relação estabelecida com a equipa de avaliação um fator importante no impacto da AEE. A relação foi caracterizada por *distanciamento, falta de diálogo, questionamento e desconhecimento da realidade da EPE*.

Quando se referem ao processo, os entrevistados mencionaram que o processo da visita terminou “*com uma reunião com os elementos da equipa inspetiva e com todos os membros que integram a direção do Agrupamento*” (D). A escola recebe o relatório final, que é divulgado no site da IGEC e do AE: “*relatório de avaliação é transmitido pelo diretor em pedagógico*” (E.1); “*Cada coordenador de departamento deverá depois no seu respetivo departamento transmitir aos colegas*” (E.1); “*o relatório final é publicado na página do agrupamento*” (E.2); “*toda a comunidade escolar pôde ver quais foram os resultados*” (E.2) “*dei-o a conhecer no conselho pedagógico, é colocado no site da escola e dei a conhecer ao conselho geral*” (D). Esta ampla divulgação dos resultados, aos órgãos e estruturas intermédias e restante sociedade, revela o pilar da prestação de contas do fenómeno de *accountability*. Os dados, ao serem divulgados, também conduzem à transparência dos resultados e a comunidade educativa apropria-se dos resultados. Pelo menos em teoria.

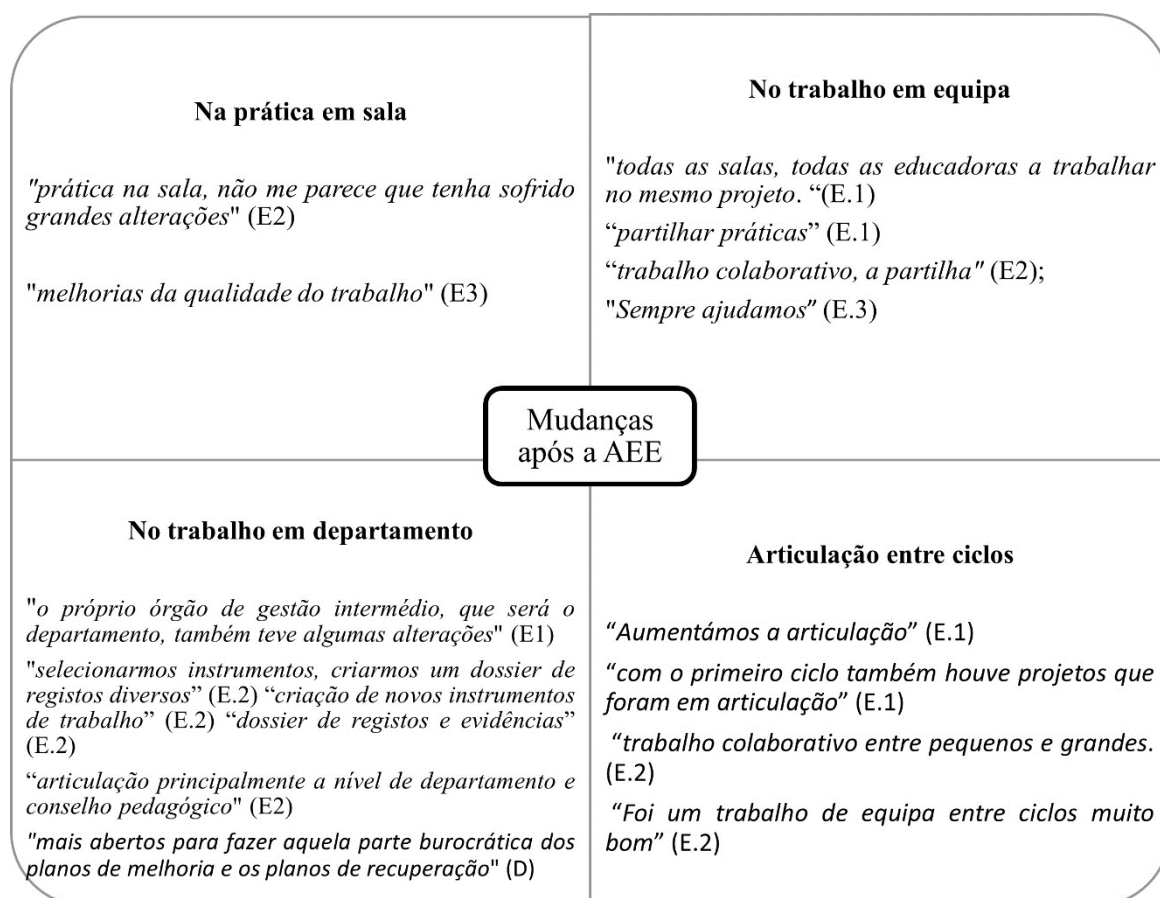
A reação ao relatório não foi positiva. A análise das entrevistas revela alguma irritação por parte dos entrevistados: “*irritou bastante*” (E.1) “*ficamos bastante aborrecidas.*” (E.1); tristeza: “*foi um bocadinho triste*” (E.1) “*ficamos um bocadinho tristes*” (E.1) “*ficamos tristes com uma coisa ou outra*” (E1); revolta: “*Também há revolta.*” (E.2) “*foi revoltar-me um bocadinho às vezes com coisas que eles questionavam*” (E2) “*da parte do pedagógico, alguma revolta sobre algumas coisas que leram no relatório*” (D) e injustiça: “*o pedagógico também reagiu aos resultados tinha sido injusto*” (D): “*não gostamos de algumas coisas que eles apontam*” (D).

Moreira e Rodrigues (2016) indicam que, para os diretores, as mudanças após a AEE fazem-se sentir mais ao nível da organização e gestão do que no domínio dos resultados e as consequências ao nível curricular e pedagógico são muito menores. Rodrigues (2013) aponta: a uniformização de documentos, a visibilidade da EPE, o trabalho colaborativo e de articulação, como as mudanças que as educadoras de infância reconhecem com a AEE.

Na Figura 15 podem ser observadas as diferentes áreas onde ocorreram mudanças após a AEE: prática em sala de aula, trabalho em equipa, trabalho em departamento e articulação entre ciclos. Das mudanças importa destacar o trabalho em equipa e trabalho colaborativo. Há também uma maior articulação entre ciclos, nomeadamente através de projetos comuns entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo. Para além destas mudanças é apontado o carácter reflexivo que a AEE trouxe: “criarmos momentos de reuniões de reflexão, de partilha de trabalho” (E2); “A reflexividade” (E2) e “fazer-nos pensar, porque fazemos, como fazemos” (E.3). Se tal como definem Coelho et al. (2008) “a avaliação surge como processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade no sistema de ensino e de educação “(p.58), a reflexão em conjunto, sobre práticas poderá contribuir para a melhoria de práticas.

Figura 15

Mudanças ocorridas após a AEE em diferentes áreas



Em suma, é reconhecida a importância da AEE: *“A avaliação externa das escolas será sempre importante”* (E1), como instrumento para a melhoria: *“poderá ser sempre um instrumento de melhoria”* (E2). Ainda assim a forma como decorre poderia ser diferente: *“não concordo muito com as coisas como funcionam”* (E2), *“deve ser uma coisa o mais natural possível.”* (E1).

A avaliação defendida pelas educadoras é uma avaliação de caráter formativo: *“perspetiva de critica positiva, de sugestões, darem ideias do que poderia melhorar”* (E2); *“ter mais ajuda”* (E2); *“formações”* (E.3); *“deviam também apontar situações com estratégias de melhoria”* (D). Deverá existir com mais regularidade: *“mais gente a fazer avaliação externas”* (E3). O processo poderia ser enriquecido ao *“ter pessoas das diferentes áreas”* (E.2), nunca esquecendo o contexto único de cada escola: *“analisar a situação em que as escolas vivem”* (D).

O parecer do CNE sobre a AEE, em 2008, alerta para a influência dos resultados da AEE na progressão da carreira docente, não sendo positiva esta relação, tal como foi mencionado: *“influencia a progressão na carreira”* (E2); *“chega a um ponto só se quer subir de escalão, para receber mais dinheiro”* (E3)

A avaliação defendida por Silva et al. (2016) nas OCEPE faz-se *“para a aprendizagem e não da aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes também designada como “formadora”, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a”* (p. 16). O discurso das educadoras também revela o caráter formativo da avaliação, feita de forma regular e em colaboração, permitindo a formação do educador e consequentemente das crianças.

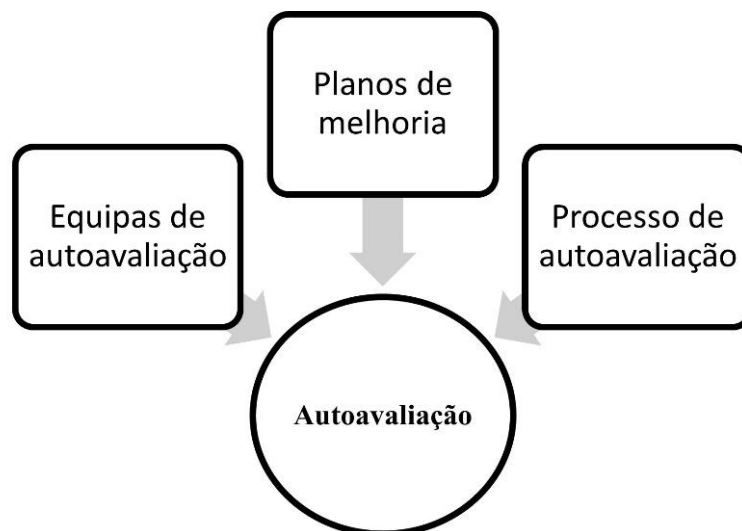
4.5. Autoavaliação

A avaliação das escolas é feita através da AEE e avaliação interna. Esta avaliação interna traduz-se na autoavaliação. Existe uma equipa responsável pela autoavaliação, que com vista à melhoria dos resultados obtidos, identifica pontos fortes e fracos, estabelecendo áreas prioritárias e definindo estratégias. Podem ser identificados alguns resultados práticos deste processo.

Na Figura 16 podemos ver as três categorias que emergiram a partir do discurso dos entrevistados, sobre a autoavaliação:

Figura 16

Categorias emergentes sobre o tema autoavaliação



O plano de melhoria permitiu definir objetivos e estratégias de melhoria face aos resultados obtidos. As áreas prioritárias foram a articulação: “*A articulação entre cada ciclo e entre ciclos*” (E.1), “*a parte da comunicação*” (E.2) e “*a escolaridade obrigatória, a questão das faltas e do absentismo*” (E1). O diretor assume como estratégia principal a troca de experiências até entre escolas: “*maior troca de experiências até mesmo experiências pedagógicas que podiam trazer de outras escolas*” (D). Os resultados foram

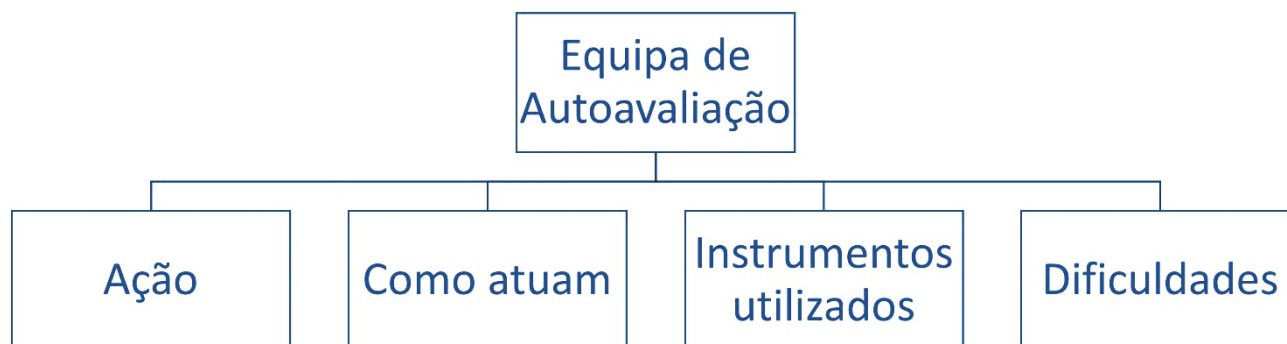
positivos: “O que foi definido para melhoria acabou por melhorar” (E.2) e “nota-se perfeitamente e continua ainda hoje” (E.2).

Foram vários os envolvidos nas equipas de autoavaliação, inclusive as educadoras de infância: “Eu estava na equipa na altura também e participei na equipa de autoavaliação, no grupo da educação pré-escolar” (E.2) “Os vários coordenadores de departamento estavam na equipa” (E.2) “A equipa de autoavaliação era formada por professores, pais, alunos, pessoal não docente.” (D). Alaiz et al. (2003) definem a autoavaliação como um exercício coletivo, baseado no diálogo, confrontado diversas perspetivas. Esta participação de diferentes atores da comunidade escolar, confirma este exercício coletivo.

Na Figura 17 podemos ver algumas subcategorias que surgiram a partir da categoria equipas de autoavaliação.

Figura 17

Subcategorias da categoria equipa de autoavaliação e processo de autoavaliação



Quanto à sua ação apenas o D e a E2 nos remeteram para processos internos como reuniões: *“fazia reuniões, entrevistava as pessoas que entendia que tinha de entrevistar, observava algumas aulas”* (D) e *“reunia na altura com os coordenadores de departamento”* (E.2). Realizavam-se os planos de melhoria: *“todos os anos tínhamos de fazer o plano de melhoria”* (E.2). Eram aplicados inquéritos: *“Inquéritos aplicados, quer a pais, quer a miúdos, quer a professores, pessoal não docente”* (D). Estes dados eram analisados: *“A análise de dados é feito por uma empresa privada no nosso agrupamento”* (E2)

Esta ação era concretizada através de um trabalho colaborativo: *“aquilo que nos propúnhamos em termos de departamento”* (E2). Era um *“espaço para falarmos também, desde o pré-escolar até aos mais velhos”*. Iam munidos de *“apontamentos que tivessem a ver com a nossa realidade”* (E2) e *“depois nós apresentávamos o plano de melhoria, aquilo que pretendíamos melhorar, ela dava opinião também, víamos em conjunto”* (E2).

O principal instrumento utilizado eram os questionários, posteriormente analisados por uma empresa externa: *“é feito com o apoio de inquéritos.”* (E.1) *“questionários à população escolar a nível dos docentes.”* (E.2) *“aplicados inquéritos a todo o pessoal docente e não docente”* (E.2).

Foram indicadas como principais dificuldades aquando da aplicação destes questionários à inadequação à educação pré-escolar: *“às vezes é difícil colocar tudo a nível do pré-escolar”* (E.1); *“há muita coisa que não está adequada no caso do pré-escolar”* (E1) e a falta de recursos humanos para que sejam aplicados: *“não há pessoas disponíveis para isso”* (E.1) *“exige muito trabalho”* (E.1). São sugeridos *“inquéritos para as crianças de uma forma muito mais simples, com imagens”* (E.1) *“inquéritos mais vocacionados para articulação jardim e família”* (E.1).

Tal como afirma Neto (2002) *“um processo de autoavaliação não se implementa num ano, nem se implementa apenas para dar cumprimento a solicitações externas.”* (p. 144). O processo descrito é pautado pela colaboração e diálogo, com a participação de diferentes atores escolares. Existe uma empresa externa que apoia na análise dos

inquéritos aplicados. Seria importante adaptar estes inquéritos à educação pré-escolar. São definidas estratégias e as mesmas parecem estar a resultar, sendo ainda hoje visíveis.

4.6. Educação Pré-escolar dada a conhecer

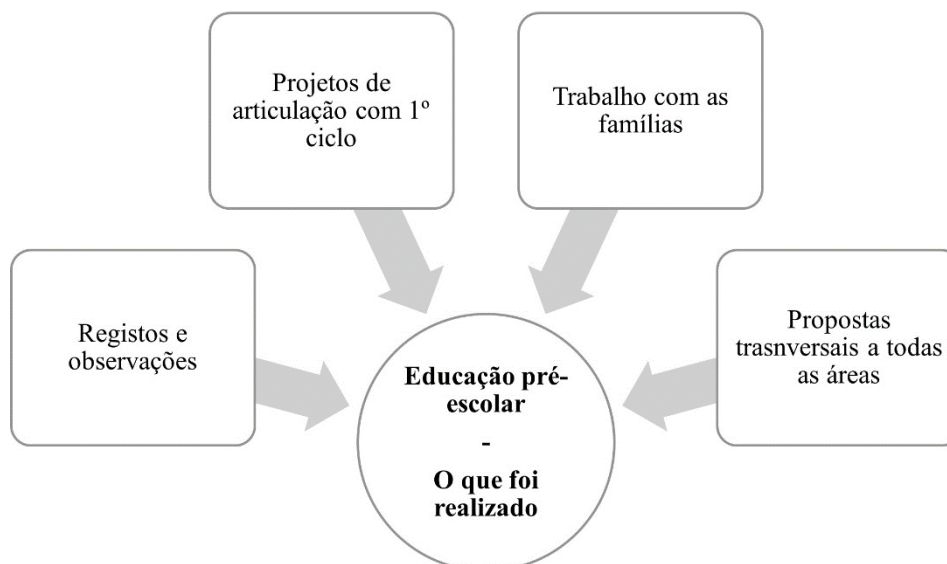
Neste tema da EPE, foi possível caracterizar o trabalho feito e a perspetiva dos educadores sobre o trabalho que desenvolvem nesta perspetiva da AEE.

O trabalho que educadores de infância desenvolvem é dado a conhecer através da presença de educadoras nos painéis: “*deveu-se às pessoas que estiveram presentes com eles no painel*” (E1). Esta presença das educadoras permite que o seu trabalho seja dado a conhecer: “*dar-nos voz*” (E2), “*dar a conhecer o que se fazia desde os mais pequeninos, aos mais velhos, do pré-escolar ao secundário*” (E.2)

A Figura 18 permite ver as diferentes ações na EPE resultante deste processo de AEE.

Figura 18

Ações na EPE após a AEE



Podemos identificar quatro áreas de ação na EPE após a AEE. É feito um trabalho com as famílias: “*várias atividades em família*” (E.3). Propostas de atividade que são transversais às diferentes áreas de conteúdo: “*tantas coisas transversalmente a todas as*

áreas” (E.3). Projetos de articulação: “*Fizemos um projeto com o primeiro ciclo*” (E.2). Os registos e observações passaram a fazer parte, suportando assim a intencionalidade do educador: “*ter evidências do processo*” (E.2); “*observações, registos*” (E.2); “*registo feito na prática letiva que, é do educador e da criança*” (E.2) e “*registo*” (E.3).

Os (as) educadores/as indicaram os portefólios como estratégia de registo e avaliação do processo de aprendizagem das crianças: “*eu utilizo, os portefólios.*” (E.2) e “*Portefólio que costumo fazer*” (E.3)

As principais dificuldades apontadas prenderam-se com três dimensões. Uma primeira remete para dimensões contextuais: “*a indisciplina existe mais*” (E.2) e “*Casos complicado a nível social.*” (E.2). A seguinte para dimensão de gestão: “*muito difícil gerir humanos, pessoas*” (E.3) “*gerir a falta de pessoal*” (E.3). Apenas com uma menção, a dimensão intrínseca: “*se as pessoas não estiverem dispostas*” (E.1).

Na perspetiva das (as) educadores (as) de infância a EPE era reconhecida e “escutada”, sobretudo através da partilha e da representação que a EPE tinha nas lideranças intermédias, nomeadamente nos coordenadores de departamento: “*dizer aquilo que nós fazíamos.*” (E.2) “*trabalhamos e tendo em conta sempre as orientações curriculares*” (E.2) “*Como coordenadora podes valorizar aquilo que tu defendes*” (E.2) “*partilhar com as minhas colegas*” (E.2) “*saber o que estou a fazer*” (E.3) “*Horas em reunião e ficar*” (E.3).

A EPE era reconhecida: “*neste momento sinto que o pré-escolar é reconhecido*” (E.2), mas podia ser ainda mais valorizada: “*educação pré-escolar seja mais valorizada.*” (E.3). Era feito um trabalho de proximidade com as famílias: “*proximidade e há um trabalho que é feito cara a cara com as pessoas do jardim e os pais e as famílias*” (E.1) “*os pais entram na escola e veem*” (E.1) e de acordo com o grupo de crianças: “*Tudo está organizado em função do grupo que temos*” (E.1) “*adequemos a nossa prática aos grupos que temos*” (E.1).

4.7. Diretor

O artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, define o diretor como “o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, culturas, administrativa, financeira e patrimonial.”

O diretor através do seu discurso identificou algumas destas áreas de atuação, sobretudo a área pedagógica através do acolhimento, escuta e planeamento: “*abertura do ano letivo passar pelas escolas todas*” (D) “*recebia os pais todos*” (D); “*passava pelas salas e cumprimentava-os todos*” (D); “*ouvia os pais, ouvia os alunos, ouvia os professores e pessoal não docente*” (D); *fomentar um ambiente de confiança* “(D); “*Planear dentro do próprio grupo de recrutamento de forma a fazer este trabalho*” (D). A questão dos resultados dos exames também era debatida pelo diretor: “*apresentava os dados ao conselho pedagógico, discutíamos e procurávamos saber quais os motivos dos nossos alunos terem classificações inferiores comparativamente com as classificações na mesma disciplina de alunos de uma escola com um contexto social completamente diferente*” (D).

Azevedo (2015) aponta a criação dos agrupamentos verticais com a inclusão de jardins-de-infância como algo positivo, mas também refere as dificuldades que surgem com a criação destes agrupamentos. O diretor referiu isso mesmo, inicialmente como algo descabido, mas que agora reconhece a riqueza da inclusão dos jardins-de-infância no AE.

“foi uma aberração terem feito os agrupamentos verticais” (D); “*são realidades completamente diferentes*” (D); “*Não foi fácil, os primeiros anos não foram fáceis, porque eram realidades completamente diferentes, eu não estava habituado*” (D) “*noutro aspeto considerei aquilo foi muito rico*” (D.); “*diretores passarmos a contatar com a rapaziada pequenina*” (D). “*foi também começar a conhecer outros níveis de ensino*” (D) “*aprendi muito com essa pessoa e também com as imensas visitas às escolas e aos jardins de infância*” (D)

O diretor fez uma caracterização positiva do AE. Destacou os bons profissionais: “*Aquela casa sempre teve bons profissionais*” (D); “*tinha bons professores*” (D); os bons alunos:

“tinha bons alunos” (D); os bons resultados que levam à satisfação dos alunos e consequente procura pela escola: “temos tido bons resultados, os nossos miúdos estão satisfeitos, temos procura” (D) e a participação dos pais: “os pais estão satisfeitos com o trabalho que a escola desenvolve” (D), “A relação que aquela casa tinha com os pais, era uma boa relação” (D) “houve espaço nas minhas escolas para os pais participarem na vida das escolas que os seus filhos frequentavam” (D).

As principais dificuldades sentidas eram a falta de recursos: *“falta de recursos que as escolas têm” (D); o rácio aluno-professor: “o número de alunos por turma” (D); a desvalorização do ensino: “o ensino é desvalorizado, porque há pessoas que ajudam a desvalorizá-lo” (D), o tempo: “o tempo não dá para tudo” (D) e algumas dificuldades ao nível da organização escolar: “Há algumas falhas em termos de organização escolar que também deviam mexer” (D) e “as escolas não aumentam o número de salas em função dos projetos que queremos implementar” (D)*

O diretor tinha uma imagem positiva do trabalho realizado na EPE: *“educação pré-escolar, as educadoras de infância, trabalham bem” (D) “algumas áreas eu sinto, que trabalham muito melhor do que os professores de 1.º ciclo e 2.º ciclo. “(D) “A educação de infância era ouvida, tinha voz, considero que faziam um bom trabalho” (D).*

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo final tem como principal objetivo apresentar as conclusões finais da investigação.

Todo este percurso da escrita da dissertação, em muito contribuiu para o meu conhecimento pessoal e profissional sobre a AEE. Trata-se de um processo que, enquanto educadora de infância, não tive oportunidade de vivenciar, mas sempre foi motivo de interesse.

As políticas de avaliação têm marcado o campo da educação em Portugal. Por influência de instituições europeias, a AEE surge como instrumento de promoção da qualidade, mas também, de regulação e prestação de contas, do trabalho realizado nas instituições educativas.

Foi esta AEE que esteve na origem deste estudo. Em Portugal com a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, foi aprovado o sistema de avaliação de estabelecimentos de educação, desde a EPE até ao ensino secundário. A AEE está desde 2018/2019 no seu 3.º ciclo, sendo que o 1.º tem início em 2006.

A questão central: qual a perspetiva de educadores/as de infância e um diretor sobre a AEE em 2016/2017, foi o ponto de partida para esta investigação.

De acordo com a análise documental realizada e entrevistas feitas a três educadoras de infância e 1 diretor, concluímos que a perspetiva destes atores escolares sobre a AEE, é positiva. Apontam o carácter reflexivo e colaborativo, como consequência deste processo. Este carácter reflexivo e colaborativo é também partilhado por Pons (2012), quando define a avaliação das escolas como processo reflexivo e coletivo.

Esta política de avaliação tem uma dimensão formativa e promove a melhoria do trabalho desenvolvido pelas escolas, no entanto, os resultados espelhados no relatório final de avaliação são recebidos com alguma irritação: “*irritou bastante*” (E1); revolta: “*também há revolta*” (E2) e tristeza: “*foi um bocadinho triste*” (E1). Os resultados não refletem o trabalho realizado. Educadores/as e diretor apontam a necessidade de estarem contempladas estratégias de melhoria e não apenas os resultados. A AEE deverá ser um processo em que as escolas são acompanhadas, de forma regular, por pessoas de diferentes áreas, nomeadamente especialistas na área da infância, enriquecendo assim o

processo. Veloso et al. (2013) referem: “deveriam estar permanentemente sob revisão, com a participação ativa de especialistas em ciências sociais” (p. 123) [tradução da autora], ou seja, uma avaliação em permanente revisão, enriquecida com a participação de diferentes atores escolares e profissionais.

Outra das dimensões referenciadas sobre a AEE é o contexto. A AEE deverá “*analisar a situação em que as escolas vivem*” (D). Esta é também a perspectiva de outros diretores num estudo sobre a participação dos atores escolares na AEE: “Há uma crença muito comum de que a avaliação deve considerar as variáveis de contexto e desenvolver-se em um monitoramento mais profundo e extenso da organização.” [tradução da autora] (Veloso et al. 2013 p. 122).

Ainda assim, são identificadas mudanças em diferentes áreas após a AEE. As mudanças são menores nas práticas em sala, mas são visíveis no trabalho em equipa, na articulação entre ciclos e no trabalho em departamento.

A avaliação das escolas de forma interna concretiza-se através da autoavaliação, com esta investigação vemos que educadores/as de infância estão presentes nas equipas de autoavaliação. São vários os atores escolares que participam neste processo. Esta participação confirma a perspectiva de Alaiz et al., (2003) da autoavaliação como um exercício coletivo, baseado no diálogo e confronto de diferentes perspectivas.

A EPE na perspectiva de educadores/as de infância foi reconhecida e escutado ao longo do processo de AEE: “*neste momento sinto que o pré-escolar é reconhecido*” (E2) e o diretor também tinha uma imagem positiva do trabalho realizado na EPE: “*na educação pré-escolar, as educadoras de infância, trabalham bem*” (D), “*a educação de infância era ouvida, tinha voz, considero que faziam um bom trabalho.*” (D).

No que diz respeito à análise do conhecimento produzido sobre a Avaliação Externa de Escolas (AEE) entre 2010 e 2021, observa-se um padrão interessante. Em 2014, houve um notável aumento no número de dissertações dedicadas a este tema, mas a partir desse ponto, esse número não demonstrou uma tendência crescente. Vale ressaltar que a maioria dessas pesquisas foi conduzida no âmbito do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Além disso, a análise da distribuição por áreas temáticas revela que a Administração Educacional concentrou o maior número de dissertações relacionadas à AEE, enquanto a área de desenvolvimento curricular liderou em relação às teses. No que diz respeito à metodologia, a maioria dos estudos adotou uma abordagem qualitativa, com análise documental e entrevistas destacando-se como as principais técnicas de recolha de dados. No entanto, um ponto importante a salientar é que, nas dissertações cujo objetivo era identificar a perspetiva dos atores escolares sobre a AEE, a perspetiva dos educadores de infância muitas vezes não foi incluída, o que sugere uma lacuna a ser considerada em investigações futuras.

Apesar dos resultados obtidos, esta investigação apresenta algumas limitações importantes, nomeadamente:

O processo de obtenção de autorização da DGE para realizar a investigação em contexto escolar mostrou-se demorado, levando vários meses até ser concedida. Esse atraso pode ter impactado o início da pesquisa, uma vez que o tempo é um fator crucial.

- As educadoras de infância e o diretor que foram entrevistados já viveram o processo de Avaliação Externa de Escolas (AEE) há alguns anos. Ao responderem às questões, basearam-se em suas memórias, o que pode ter condicionado suas respostas devido ao distanciamento temporal.
- A investigadora, que é educadora de infância numa Instituição Particular de Solidariedade Social, não teve experiência prática com o processo de AEE. Essa falta de vivência direta pode ter influenciado a abordagem da pesquisa e a compreensão do tema.

É importante reconhecer essas limitações para interpretar os resultados com cautela e considerar futuras pesquisas que possam abordar essas questões de maneira mais abrangente.

Para pistas futuras, este estudo poderia ser aplicado a educadoras de infância e diretor que vivenciaram o 3º ciclo de AEE e comparar resultados, permitindo concluir se a perspetiva se altera mediante o ciclo de AEE. Poderíamos aplicar a outros atores escolares, nomeadamente pais ou encarregados de educação de crianças em idade pré-escolar. Seria

também interessante fazer um estudo comparativo entre AE diferentes e ver se a perspetiva muda tendo em conta o contexto onde decorre a prática letiva.

Estamos convictos que esta investigação contribuiu para saber mais sobre a AEE, na perspetiva de educadores/as de infância, mas também que podem ter sido deixadas pistas para que se abram novos caminhos de investigação.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2001). As Escolas em Avaliação: avaliabilidade e responsabilização. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 1, 22–26.
- Afonso, A. J. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática qualitativa menos regulatória. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura. (Orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp.31-37). Universidade de Aveiro.
- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate iberoamericano. *Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.
- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21 (46), 343-362.
- Afonso, A. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade, Campinas*, 33(119), 471-484.
- Afonso, N. (2014). Políticas de Governação das Escolas. Em J. Machado, & J. Alves (coord.), *Coordenação, Supervisão e Liderança - Escolas, Projetos e Aprendizagens* (pp. 8-21). Universidade Católica.
- Afonso, N., & Costa, E. (2011). Avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento, J. Barroso & N. Afonso (Orgs.), *As políticas educativas em Portugal: mobilização de conhecimentos e modelos de regulação*. (pp. 155-189). Fundação Manuel Leão
- Alaiz, V., Gois, E., & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Coleção guias práticos. Edições Asa.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra

- Areal, A. (2014). *Processo de implementação da autoavaliação na escola: Contributos para a sua definição*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta] Repositório Aberto Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3405>.
- Azevedo, J. (2005). *A avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Editorial do Ministério de Educação e Ciência.
- Azevedo, J. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In: Conselho Nacional de Educação. *Avaliação das Escolas: modelos e processos*, (pp 13–99). Conselho Nacional de Educação.
- Azevedo, J. (2015). Notas para um terceiro ciclo de avaliação. In: Conselho Nacional de Educação. *Avaliação Externa das Escolas*. (pp 230-238). Conselho Nacional de Educação.
- Ball, S. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Polícias Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), 99-116.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barreira, C. (2015). *Avaliação externa de Escolas: Estudos empíricos*. Porto Editora.
- Barros, A. (2006). *A Avaliação das Escolas: Análise Crítica da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro] Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/4889>.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Bernardo, A. (2017). *Absentismo na Secretaria-Geral da Educação e Ciência*. [Trabalho de Projeto, ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa] Repositório ISCTE, Burocracia na Administração Pública (iscte-iul.pt).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bolgenhagen, S. & Cosme, A. (2019). Políticas públicas educacionais para a educação pré-escolar e as reformulações curriculares de 2016 em Portugal: o caso da matemática. *Série-Estudos*, 24 (50), 41-61.

- Charlot, B. (2006). A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31), 7-18.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Universidade Aberta.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 56-67.
- Conselho Nacional de Educação. (2021). *O estado da educação*. CNE.
- Costa, J. & Ventura, A. (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Revista do GEDEI*, 7, 148-161.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais*. Almedina.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O Estudo de caso em investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Cunha, P. (2019). Se puderes olhar, vê. Se puderes ver, repara. A Educação de Infância: o que temos e o que queremos. EDULOG- Fundação Belmiro de Azevedo, pp 25-26.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Instituto Piaget.
- Dias, M. (2005). *A Construção de uma escola mais eficaz*. Areal Editores.
- Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação institucional da educação superior*. Vozes.
- Ehren, M., Altrichter, H., Mcnamara, G., & O'Hara, J. (2013). Impacto f school inspections on improvement of schools – describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*. 23, 3-43.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima; J. A. Pacheco, (org.), *Fazer Investigação*. Porto Editora.

- Fialho, I. (2009). 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*, 7 (4), 99-116.
- Freitas, M. (2013). Investigação qualitativa: contributos para a sua melhor compreensão e condução. *Indagatio Didactica*, 5(2) 1081-1101.
- Ferreira, N. (2002). As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade* 23(79), 257-272.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). O pré-escolar faz a diferença? Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84.
- Giddens, A. (2000). *O Mundo na era da globalização*. Editorial Presença.
- Gonçalves, E., Fernandes, P., & Leite, C., (2014). Avaliação externa de escolas em Portugal – políticas e processos. In. J. Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Tórico/Conceptual* (pp.73- 118). Porto Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.
- Inspeção-Geral da Educação. (2005). *Efetividade da autoavaliação das escolas. Roteiro*. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/ROTEIROS/Efectividade_AAE_Roteiro_2005.pdf.
- IGEC (2017). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório. Área Territorial de Inspeção do Sul*. Acedido a 17 de julho de 2023.
- Libório, H. (2004). *A Avaliação das Escolas: Desenvolvimento Organizacional e Ritualização*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18809/1/tese.pdf>.
- Lima, J. (2005) Ética na Investigação. In J. A. Lima; J. A. Pacheco, (org.), *Fazer Investigação*. Porto Editora.

- Lima, L. (2010). In *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Faculdade de Educação – UFMG*
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34000/1/Verbetes_Admscolares.pdf
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*. 21 (38), 1-18
- Lima, L. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, 41, 1339-1352.
- Lucas, C. (2008). A intervenção da inspeção na educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 5-26.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Moreira, J., & Rodrigues, P. (2016). A Perspetiva dos diretores de agrupamentos acerca do impacto e efeitos de avaliação externa de escolas: um estudo por questionário. In C. Barreira, M. Bidarra, & Vaz-Rebelo, M. (Orgs.), *Estudos sobre a Avaliação Externa de Escolas*. (pp. 83-128). Porto Editora.
- Neto, A. (2002). A Autoavaliação: uma âncora dos processos de mudança centradas na escola: um estudo de caso nos cinco projetos na região centro do Programa BE/BP. In Costa, J., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (2002), *Avaliação de organizações educativas. Atas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 137-146). Universidade de Aveiro.
- Oliveira, E., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação. Da Interrogação à Descoberta Científica*. Vida Económica- Editorial, SA.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teorias e práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J., Morgado, J., Sousa, J., & Maia, I. (2020). Avaliação Externa de escolas: quadro teórico-conceitual no contexto metodológico de 1 estudo nacional. In J.

- Pacheco., Morgado., & Sousa., J (orgs.), *Avaliação Institucional e Inspeção: Perspetivas teórico-conceituais*. Porto Editora.
- Plano de Ações de Melhoria Final. (2018). *Documento elaborado pela equipa de autoavaliação do AE em estudo*.
- Peralta, M. (2015). Um olhar descomprometido sobre a avaliação externa das escolas. In *Avaliação Externa das Escolas* (pp. 239-251). CNE.
- Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia. (2001). Recomendação de 12 de Fevereiro de sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário. Consultado a 17 de julho 2023.
- Pons, X. (2012). The Turn and the Paths. *Educational Inquiry*, 3(2), 123-147.
- PORDATA – *Estatísticas sobre Portugal e Europa. (2023). - Portugal: Alunos matriculados: total e por nível de ensino* | Pordata. Consultado a 17 de julho 2023.
- PORDATA – *Estatísticas sobre Portugal e Europa. (2023). - Portugal: Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: por nível de ensino* | Pordata. Consultado a 17 de julho de 2023.
- Rodrigues, E. (2013). O Impacto da Avaliação Externa de Escolas na Educação Pré-escolar pública e seus Efeitos na Rede Privada. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação] Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28929>.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17 (62), 87-108.
- Santiago, P., Donaldson, G., Loone, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. OECD Publishing.
- Santos Guerra, M. (2002). Como num espelho- avaliação qualitativa das escolas. In: Azevedo, J. (Org.). *Avaliação das Escolas: consensos e divergências*. (pp. 11-31). Edições ASA.

- Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, A. (2021). A Supervisão pedagógica na política e na prática educativa: o olhar da avaliação externa das escolas em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (106), 1-27.
- Silva, I., Marques, L, Mata, L, & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, J. (2020). Avaliação externa das escolas em Portugal: Ensaio sobre racionalidade e significado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 155-170.
- Sousa, J. & Pacheco, J. (2018). *Perceções dos docentes sobre a avaliação externa das escolas em Portugal*. *Roteiro*, 43(1), 237-258.
- Sousa, J & Costa, N & Marques, M & Pacheco, J. (2016). Avaliação Externa das Escolas um Meta estudo. *Educação Sociedade & Culturas*, 47, 53-72.
- Stoer, S. (2008). Sociologia da Educação e Formação de Professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 71-84.
- Stoer, S., & Cortesão, L., & Correia, J. A. (Orgs.). (2001). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à "educação" da crise*. Edições Afrontamento.
- SPCE (2020). *Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <https://www.spce.org.pt/>.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- UNESCO. 2012. *Reimagining our futures together: a new social contract for education*.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2019). *Educação de Infância em tempos de fronteira. A Educação de Infância: o que temos e o que queremos*. EDULOG- Fundação Belmiro de Azevedo, pp 22-24.

Veloso, L., Abrantes, P., & Craveiro, D. (2013). The portuguese school's evaluation programme: a sociological approach to the participation of social atores. *Evaluation* 19(2), 110-125.

Yin, R. (2003). *Case Study Research Design and Methods*. Sage Publications.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 5/1977 de 1 de fevereiro Diário da República, 1.ª Série – n.º 26

Decreto-Lei n.º 542/1979 de 31 de dezembro Diário da República, 1.ª Série – n.º 300

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro Diário da República, 1.ª Série – n.º 237

Decreto-Lei n.º 43/1989 de 3 de fevereiro Diário da República, 1.ª Série – n.º 29

Decreto-Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro Diário da República, 1.ª Série – n.º 34

Decreto-Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro Diário da República, 1.ª Série – n.º 29

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril Diário da República, 1.ª Série – n.º 79

Parecer n.º 5/2008 de 13 junho Diário da República, 2.ª Série – n.º 133

Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março

Regulamento n.º 189/2013, de 24 maio Diário da República, 2.ª Série – n.º 100

Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro Diário da República, 2.ª Série - 215

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

Anexo – A: Guião de entrevista para educadoras de infância

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
<p align="center">Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<p>Explicitar o tema da investigação e os objetivos da entrevista</p> <p>Esclarecer o processo de entrevista</p>	<p>Entrevista no âmbito de um projeto de investigação sobre conceções de educadores de infância e diretor de um Agrupamento de Escolas, situado na cidade de Lisboa, sobre a avaliação externa das escolas. Agradecemos a sua disponibilidade para participar na entrevista. As informações obtidas serão confidenciais e será enviada a transcrição da entrevista.</p> <p>A entrevista será gravada.</p>
<p align="center">Bloco B</p> <p>Caraterização da entrevistada</p>	<p>Recolher dados biográficos sobre as entrevistadas</p> <p>Conhecer a atual situação das entrevistadas no agrupamento de escolas</p>	<p>Qual a sua formação académica?</p> <p>Qual o seu tempo de serviço?</p> <p>Há quanto tempo trabalha neste agrupamento?</p> <p>Exerce ou exerceu algum cargo na escola/agrupamento?</p>
<p align="center">Bloco C</p> <p>Educação pré-escolar na avaliação externa das escolas</p>	<p>Caraterizar as conceções das educadoras de infância sobre a avaliação externa</p> <p>Conhecer o contributo da educação pré-escolar na avaliação externa</p>	<p>Qual é a sua opinião sobre a avaliação externa das escolas?</p> <p>Quando foi a primeira vez que teve conhecimento do processo de avaliação externa das escolas?</p> <p>Esta envolvida, como, quando e de que forma?</p> <p>Sabe quais são os referentes utilizados pela IGEC na avaliação externa das escolas?</p> <p>Considera que estes referentes são adequados às práticas da educação pré-escolar?</p>

		O relatório da avaliação externa evidencia o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar?
Bloco D Impacto da avaliação externa	Saber quais os efeitos da avaliação externa Conhecer o impacto da avaliação externa no agrupamento Conhecer o impacto da avaliação externa na educação pré-escolar	Que consequências do último processo de avaliação externa deste AE consegue identificar? Como se desenvolveu o processo? Como teve informações sobre o processo internamente? Essas consequências foram a que níveis? As práticas de educação pré-escolar sofreram algum tipo de alteração após a avaliação externa? Se sim, que alterações? A educação pré-escolar saiu enriquecida com a avaliação externa da escola? Se sim, de que forma? Se não, o que poderia ser feito para que esse enriquecimento acontecesse?
Bloco E Práticas de autoavaliação/Plano de ação ou melhoria	Conhecer as práticas de autoavaliação do agrupamento Identificar o papel da educação pré-escolar nas práticas de autoavaliação	Quais as áreas prioritárias definidas no plano de ação e melhoria? Que tipo de estratégias estão definidas no plano de ação e melhoria? De que forma as estratégias definidas têm consequências na sua prática pedagógica? A educação pré-escolar é valorizada pela equipa de autoavaliação? Como é que essa valorização se faz notar?

	Identificar educadores de infância nas equipas de autoavaliação	Pertente ou já pertenceu a alguma equipa de autoavaliação?
Bloco F Finalização da entrevista e agradecimentos	Agradecer a colaboração e disponibilidade do entrevistado	Considera importante referir mais algum aspeto acerca deste tema? A transcrição da entrevista será enviada via email para validação.

Anexo – B: Guião de entrevista para diretor do AE

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
<p>Bloco A Legitimação da entrevista</p>	<p>Explicitar o tema da investigação e os objetivos da entrevista</p> <p>Esclarecer o processo de entrevista</p>	<p>Entrevista no âmbito de um projeto de investigação sobre concepções de educadores de infância e direitos de Agrupamento de Escolas, situado na cidade de Lisboa, sobre a avaliação externa das escolas.</p> <p>Agradecemos a sua disponibilidade para participar na entrevista. As informações obtidas serão confidenciais e será enviada a transcrição da entrevista.</p> <p>A entrevista será gravada.</p>
<p>Bloco B Caraterização do entrevistado</p>	<p>Recolher dados biográficos sobre o entrevistado</p> <p>Conhecer a atual situação do entrevistado no agrupamento de escolas</p>	<p>Qual a sua formação académica?</p> <p>Qual o seu tempo de serviço?</p> <p>Durante quanto tempo esteve no agrupamento?</p> <p>Durante quanto tempo exerceu a função de diretor no agrupamento?</p> <p>Exerceu outras funções para além de diretor no agrupamento?</p>

<p>Bloco C</p> <p>Educação pré-escolar na avaliação externa das escolas</p>	<p>Compreender a visão diretor sobre a avaliação externa</p> <p>Conhecer o valor da educação pré-escolar neste agrupamento.</p> <p>Conhecer o contributo da educação pré-escolar na avaliação externa</p>	<p>Em quantos processo de avaliação externa das escolas esteve envolvido enquanto diretor do AE?</p> <p>Na última avaliação em que esteve envolvido, como caracteriza o processo?</p> <p>Que conquistas e que dificuldades?</p> <p>Que avaliação faz do relatório de avaliação após a avaliação externa? Como foi recebido? Como foi divulgado?</p> <p>Qual o lugar da educação pré-escolar e das educadoras de infância do AE no processo?</p>
<p>Bloco D</p> <p>Impacto da avaliação externa</p>	<p>Caracterizar o impacto da avaliação externa no agrupamento</p> <p>Conhecer o impacto da avaliação externa na educação pré-escolar</p>	<p>Qual o impacto do relatório de avaliação no quotidiano do agrupamento? O que mudou? Especificamente no pré-escolar, o que mudou? Se sim, essas consequências são a que níveis? Se não, porquê e o que poderia ser feito para que se efetivasse?</p> <p>Foi elaborado um plano de melhoria? De que forma foi implementado?</p> <p>Quais os efeitos desse plano? Quem esteve envolvido na elaboração e implementação desse plano?</p>

Anexo – C: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas a educadoras de infância e diretor de AE.

Tema	Categoria	Subcategoria	Sub Subcategoria	Unidades de registo
Avaliação Externa das Escolas	Antes de ocorrer a AE	Como foi comunicado		“Disseram-nos que o agrupamento ia ser alvo de um processo de avaliação” (E.1) “foi-nos dito, indicado quando é que seria a altura em que iriam estar presentes os inspetores” (E.1) “precisariam depois de algumas pessoas para estar com eles num painel” (E.1)
		Documentos solicitados		“atas e documentos do departamento” (E.1) “projeto curricular de grupo” (E.2) “projeto curricular de grupo” (E.3) “Plano atividades” (E.3) “atas” (E.3) “Convocatórias” (E.3) “plano de grupo” (E.1) “documentação do departamento” (E.1) “o levantamento dos 3 anos anteriores, em termos de processos, falta de professores, pessoal não docente, quadros, o regulamento interno, o projeto educativo, planos anuais de atividades, os planos de melhoria” (D) “caraterização da escola, do agrupamento dando resposta a uma série de itens que a IGEC solicitava” (D)
		Dinâmicas de preparação	Racionalidade burocrática	Nós nunca sabemos muito bem como é que a coisa vai correr” (E.1) “Reuni todos os documentos e enviei para a IGEC” (D) “preocupação de arranjar painéis” (D)
		(Des)Conhecimento dos referentes da IGEC		“É tanta coisa” (E.3) “parte pedagógica” (E.3) “Não sei” (E.1) “referenciais que eles usam, não sei.” (E.1) “Não” (E.2) “Não faço ideia, não nos dizem absolutamente nada” (E.2)
		Sugestões de melhoria	Combate burocracia à	“Não é preciso haver um exagero de papel” (E.3)
		Quem esteve envolvido	Educação Pré-escolar	“Coordenadora do pré-escolar” (E.1) “uma educadora do jardim de infância” (E.1) “colega que estava no ensino especial no jardim-de-infância” (E.1) “fui como educadora de infância” (E.2) “Fui como coordenadora de departamento.” (E.2)

	Durante a AE	Processo		<p>“Entraram e basearam-se naquilo que viram nas salas e nas paredes, mais nada” (E.1)</p> <p>"Uma visita relâmpago" (E.1) “receber as pessoas” (E.3) “encaminhar os parceiros” (E.3) “chamam para os painéis” (E.3) “fazem entrevista” (E.3) "foram feitos comentários sobre determinados trabalhos" (E.1) “aquilo que eles vão observar é um bocadinho falso,” (E.2) “eles visitaram os vários jardins-de-infância” (E.2) “Se havia materiais ou não, o que cada sala tinha” (E.2) “Fazem questões” (E.3) “trabalho de departamento” (E.1) “fiz uma apresentação do agrupamento” (D) “os elementos da equipa inspetiva vão lendo e vão tirando as suas notas” (D) “último dia termina com a uma reunião com os elementos da equipa inspetiva e com todos os membros que integram a direção do Agrupamento” (D)</p>
		Papel da equipa	Distância	<p>"o bom senso de ouvir as pessoas" (E.1) "questionar" (E.1) “alguém externo” (E.2) “não está a todo o momento, não acompanha a dinâmica” (E.2) “não percebem muito bem o que fazemos” (E.2) “é importante como inspetores também ter esta parte da vivência da realidade” (E.2) “inspeção como supervisores” (D) “têm certezas de que só eles é que as têm” (D) “alguém que vai pôr em causa o nosso trabalho” (E.2)</p>
		Sugestões de melhoria para a IGEC	Maior diálogo	<p>"diálogo com as educadoras" (E.1) "Ser feitas perguntas sobre aquilo que eles tinham observado" (E.1) “interessante acompanharem o ano inteiro” (E.2) “também ter esta parte da vivência da realidade” (E.2) “estas pessoas, tem de haver e devia haver mais” (E.3) “Tem uma carga muito negativa” (E.3) “já se falava que a própria inspeção iria assistir às aulas” (D)</p>
		Presença nos painéis		<p>“o Conselho Geral, a equipa de autoavaliação” (D) “o conselho pedagógico, a coordenadora do pré-escolar.” (D) “Conselho Geral, a equipa de autoavaliação, alunos do 4º ano, uma amostragem de todo o agrupamento, dois alunos por turma, os coordenadores de departamento e aqui estavam também educadoras” (D) “Os delegados de turma, também por amostragem, quer do 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, a associação de estudantes, os diretores de turma, representantes das turmas, das autarquias, representantes da associação de pais, até mesmo também dos pais do 1º ciclo” (D)</p>

				“Dois assistentes técnicos, serviços técnicos pedagógicos, orientação escolar, assistente sociais” (D)
		Perguntas feitas durante os painéis		“onde é que as educadoras se baseiam para chegar ao produto final da avaliação” (E.2) “Quais são os instrumentos” (E.2) “Como é que fazemos os registos” (E.2) “quais são os instrumentos que nós utilizamos.” (E.2) “as suas colegas utilizam o portefólio?” (E.2) “porque é que você não partilha o portfolio com as suas colegas” (E.2) “as coisas tinham que estar todas muito documentadas” (E.1) “tinha de haver as evidências muito bem claras” (E.1) “fazer de forma que fique registado” (E.1) “instrumentos de observação e registo” (E.2) “colocam muitas questões” (E.2) “poem tanta coisa em causa” (E.2)
		Perspetiva do processo		“interessante participar no processo, porque podes valorizar” (E.2) “devia haver mais vezes” (E.3) “uma lufada de ar fresco” (E.3) “Muito positivo” (E.3) “Foi pacífico” (E.3) “Acho que é sempre muito positivo” (E.3) “formativo” (E.3)
		Sugestões de melhoria		“É importante que seja observado” (E.1) “questionado por pessoas que estejam dentro do assunto” (E.1) “as coisas que sejam questionadas tenham de fato a ver com a área do pré-escolar” (E.1) “ver coisas relativas ao pré-escolar” (E.1) “noções dos contextos, porque tinha uma escola num território de intervenção prioritária” (E.1) “ser construtiva” (E.1) “perceber o contexto” (E.1) “a relação com a pessoa” (E.2) “algum especialista na educação de infância, que conheça o que é a realidade da educação de infância” (E.2) “Era importante serem pessoas como nós” (E.2) “a própria inspeção não levasse para o terreno, ideias feitas com base em contextos” (D)
		Resultado obtidos		“tivemos Bom na prestação de serviços educativos” (D) “Bom na liderança” (D) “gestão também tivemos muito bom” (D)
		Estrutura do relatório final	Comunicação hierarquizada	“acaba por ser mais as coisas negativas, do que positivas.” (E.2) “aquilo é chapa” (D) “os chavões são sempre os mesmos.” (D)
		Comunicação do relatório final		“relatório de avaliação é transmitido pelo diretor em pedagógico” (E.1) “Cada coordenador de departamento deverá depois no seu respetivo departamento transmitir aos colegas” (E.1) “o relatório final é publicado na página do agrupamento” (E.2)” toda a comunidade escolar pôde ver quais foram os resultados” (E.2) “eu

Após a avaliação externa			partilhei” (E.2) “dei-o a conhecer no conselho pedagógico é colocado no site da escola e dei a conhecer ao conselho geral “(D)	
	Reação ao relatório final	Desilusão em presença	"irritou bastante" (E.1) "ficamos bastante aborrecidas." (E.1) "foi um bocadinho triste" (E.1) “ficamos um bocadinho tristes” (E.1) “ficamos tristes com uma coisa ou outra” (E.1) “Também há revolta.” (E.2) “foi revoltar-me um bocadinho às vezes com coisas que eles questionavam” (E.2) “questão do resultado bom, não gostei” (D) “o pedagógico também reagiu aos resultados tinha sido injusto.” (D) “não gostamos de algumas coisas que eles apontam” (D) “da parte do pedagógico, alguma revolta sobre algumas coisas que leram no relatório.” (D)	
	Pontos fracos apontados no relatório final		"não havia área das ciências" (E.1) “ponto mais fraco foi a nível das ciências” (E.2) “era importante incidir a área das ciências” (E.2) “Não havia atividades com o 1º ciclo” (E.3) “a necessidade de articulação entre professores” (D)	
	Que estratégias e como foram definidas		“foram discutidos em pedagógico” (E.2) “em cada departamento também” (E.2) “tivemos reuniões” (E.2) “em termos de departamento reunir” (E.2) “propor e eu levar a conselho pedagógico as ideias” (E.2) “criar grupos de trabalho” (E.2) “criar instrumentos” (E.2) “ter muito bem fundamentado” (E.2) “intercâmbio com os meninos de 1º ciclo” (E.3)	
	Mudanças	Na prática em sala		“prática na sala, não me parece que tenha sofrido grandes alterações” (E.2) “melhorias da qualidade do trabalho” (E.3) “sim e para positivo” (E.3)
		No trabalho em equipa		“todas as salas, todas as educadoras a trabalhar no mesmo projeto. “(E.1) “partilhar práticas” (E.1) “todas as salas, todas as educadoras a trabalhar no mesmo projeto. “(E.1) “o trabalho colaborativo” (E.2) “trabalho colaborativo, a partilha” (E.2) “projeto Arte de Cidadania “(E.2) “Sempre ajudamos” (E.3)
No trabalho em departamento			“os próprios departamentos organizaram algumas coisas de novo” (E.1) “o próprio órgão de gestão intermédio, que será o departamento, também teve algumas alterações” (E.1) selecionarmos instrumentos, criarmos um dossier de registos diversos” (E.2) “criação de novos instrumentos de trabalho” (E.2) “dossier de registos e evidências” (E.2) “articulação principalmente	

				a nível de departamento e conselho pedagógico” (E.2) “depende sempre de quem está no departamento.” (E.3) “nível organizacional criámos documentos novos. “(E.3) “mais abertos para fazer aquela parte burocrática dos planos de melhoria e os planos de recuperação” (D)
			Articulação entre ciclos	“projetos de articulação” (E.1) “Aumentámos a articulação” (E.1) “com o primeiro ciclo também houve projetos que foram em articulação” (E.1) “trabalho colaborativo entre pequenos e grandes. (E.2) “Foi um trabalho de equipa entre ciclos muito bom” (E.2)
		Reflexões da prática		“criarmos momentos de reuniões de reflexão, de partilha de trabalho” (E.2) “ponto positivo, fez-nos pensar um bocadinho” (E.2) “A reflexividade” (E.2) “suportes teóricos” (E.2) “a reflexão” (E.2) “fazer-nos pensar, porque fazemos, como fazemos” (E.3)
		Sugestões de melhoria		“perspetiva de crítica positiva, de sugestões, darem ideias do que poderia melhorar” (E.2) “ainda há muita coisa para desbravar” (E.3) “não era preciso chamar inspeção” (E.3) “formações” (E.3) “Devia haver um estímulo” (E.3) “mais gente a fazer avaliação externas.” (E.3) “analisar a situação em que as escolas vivem” (D) “deviam também apontar situações com estratégias de melhoria.” (D) “uma avaliação diferente.” (E.2) “ter mais ajuda.” (E.2) “ter pessoas das diferentes áreas” (E.2) “O abrir portas e estarem na minha sala” (E.2) “Os dados que constam nos Nuts, deveriam ter sido atualizados quando foram feitos os agrupamentos” (D)
Autoavaliação	Planos de Melhoria	Áreas prioritárias		“A articulação entre cada ciclo e entre ciclos” (E.1) “a escolaridade obrigatória, a questão das faltas e do absentismo” (E.1) “a parte social” (E.1) “a parte da comunicação” (E.2)
		Estratégias definidas		“A articulação entre cada ciclo e entre ciclos” (E.1) “a escolaridade obrigatória, a questão das faltas e do absentismo” (E.1) “a parte social” (E.1) “a parte da comunicação” (E.2) “maior troca de experiências até mesmo experiências pedagógicas que podiam trazer de outras escolas” (D)
		Resultados		“O que foi definido para melhoria acabou por melhorar” (E.2) “ao nível das ciências já estamos com um projeto pioneiro ao nível do Pavilhão do Conhecimento” (E.2) “nota-se perfeitamente e continua ainda hoje” (E.2)

	Equipas de Autoavaliação	Participação das Educadoras de Infância		“não me lembro em X ter sido chamada, uma representante do pré-escolar” (E.1) “Eu estava na equipa na altura também e participei na equipa de autoavaliação, no grupo da educação pré-escolar” (E.2) “Os vários coordenadores de departamento estavam na equipa” (E.2) “A equipa de autoavaliação era formada por professores, pais, alunos, pessoal não docente.” (D)
		O que fazem		“todos os anos tínhamos de fazer o plano de melhoria” (E.2) “aquilo que nos propúnhamos em termos de departamento.” (E.2) “em termos de articulação entre ciclos também” (E.2) “espaço para falarmos também, desde o pré-escolar até aos mais velhos.” (E.2) “ter apontamentos que tivessem a ver com a nossa realidade” (E.2) “empresa privada que faz a análise dos questionários” (E.2) “A análise de dados é feito por uma empresa privada no nosso agrupamento” (E.2) “reunia na altura com os coordenadores de departamento” (E.2) “Depois nós apresentávamos o plano de melhoria, aquilo que pretendíamos melhorar, ela dava opinião também, víamos em conjunto.” (E.2) “ser justos” (E.3) “inquéritos aplicados, quer a pais, quer a miúdos, quer a professores, pessoal não docente” (D) “fazia reuniões, entrevistava as pessoas que entendia que tinha de entrevistar, observava algumas aulas” (D)
	Processo de Autoavaliação	Fizeram ou não parte da equipa		“Não” (E.1) “Eu estava na equipa na altura também e participei na equipa de autoavaliação, no grupo da educação pré-escolar” (E.2) “Já” (E.3) “Só estive um ano e não gostei.” (E.3)
		Instrumentos utilizados		“é feito com o apoio de inquéritos.” (E.1) “questionários à população escolar a nível dos docentes.” (E.2) “aplicados inquéritos a todo o pessoal docente e não docente” (E.2)
		Dificuldades		“às vezes é difícil colocar tudo a nível do pré-escolar” (E.1) “Dá muito trabalho” (E.1) “não há pessoas disponíveis para isso” (E.1) “há muita coisa que não está adequada no caso do pré-escolar” (E.1) “exige muito trabalho” (E.1) “auxiliares olharam para o questionário e também não sabiam responder” (E.1)
		Sugestões de melhoria		“escolher um questionário adequado ao pré-escolar” (E.1) “linguagem adequada” (E.1) “inquéritos para as crianças de uma forma muito mais simples, com imagens” (E.1) “inquéritos mais vocacionados para articulação jardim e família” (E.1)

Educação Pré-escolar	O trabalho na educação pré-escolar	Como se deu a conhecer		<p>“deveu-se às pessoas que estiveram presentes com eles no painel” (E.1) “evidencia pelos documentos que foram apresentado” (E.1) “aquilo que eles observaram” (E.1)</p> <p>“dar-nos voz” (E.2) “dar a conhecer o que se fazia desde os mais pequeninos, aos mais velhos, do pré-escolar ao secundário” (E.2)</p>
		O que foi realizado		<p>“ Fizemos um projeto com o primeiro ciclo “A ciência a pares”” (E.2) “ter evidências do processo” (E.2) “observações, registos” (E.2) “registo feito na prática letiva que, é do educador e da criança” (E.2) “ter sempre muito presente a intencionalidade” (E.2)”uns picnic saudáveis com uns contadores de história” (E.3)”Chamar uma mãe À escola contar uma história” (E.3) “várias atividades em família” (E.3) “aula de ginástica em família” (E.3) “aula de música em família” (E.3) “fazem muito para além de brincar.” (E.3) “registo” “tantas coisas transversalmente a todas as áreas.” (E.3)</p>
		Dificuldades		<p>“podemos identificar, mas se as pessoas não estiverem dispostas” (E.1) “não posso obrigar as pessoas a fazer uma coisa que eu faço” (E.2) “era um diretor de secundária” “a indisciplina existe. mais” (E.2) “Casos complicado a nível social.” (E.2) “características da população” (E.2) “registo “as nossas conquistas” (E.2) “há pessoas que não gostam de fazer formação e porque acham que já estão velhas” (E.3) “não há padrão visível” (E.3) “muito difícil gerir humanos, pessoas” (E.3) “gerir a falta de pessoal” (E.3)</p>
		Facilitadores		<p>“pessoas com alguns anos” (E.1) “rapidamente decidir” (E.1) “faço formação, porque não é isto que eu quero, ficar aqui estagnada” (E.3) “eu adoro ser educadora” (E.3) “professores, pais têm um papel importante no desenvolvimento escolar dos alunos. “(D)</p>
		Instrumentos de trabalho		<p>“eu utilizo, os portefólios.” (E.2) “cartões de identificação dos nomes.” (E.3)” Portefólio que costumo fazer” (E.3) “mapa de atividades” (E.3)</p>
		Visão do Diretor		<p>“a aprender, porque são realidades novas.” (E.2)</p>

Perspetiva do Educador de infância	O seu papel		“Fazer ouvir” (E.2); “dizer aquilo que nós fazíamos.” (E.2) “trabalhamos e tendo em conta sempre as orientações curriculares” (E.2) “Como coordenadora podes valorizar aquilo que tu defendes” (E.2) “partilhar com as minhas colegas” (E.2) “Eu aqui tenho muito feedback deles e posso ajudar muito” (E.3) “pessoas para estarem com elas” (E.3) “saber o que estou a fazer.” (E.3) “Pedi aos pais a participação” (E.3) “Horas em reunião e ficar” (E.3) “me sinto bem a fazer melhor” (E.3)
	A educação pré-escolar		“pré-escolar as coisas funcionam muito em termos de escola, não é tanto de agrupamento” (E.1) “proximidade e há um trabalho que é feito cara a cara com as pessoas do jardim e os pais e as famílias” (E.1) “os pais entram na escola e veem” (E.1) “Tudo está organizado em função do grupo que temos” (E.1) “adequemos a nossa prática aos grupos que temos” (E.1) “habituidas a que muita gente nos entre na sala” (E.1) “neste momento sinto que o pré-escolar é reconhecido” (E.2) “educação é uma das coisas que está sempre a evoluir.” (E.3) “educação pré-escolar seja mais valorizada.” (E.3) “o grupo de recrutamento 100, tinha tanto valor como todos os outros.” (D)
	AEE		"A avaliação externa das escolas à partida será importante" (E.1) "Poderá ser sempre um instrumento de melhoria" (E.2) “deve ser uma coisa o mais natural possível” (E.1) “Não é tão estranho para mim como educadora que a inspeção lá vá.” (E.1) “Não concordo muito com as coisas como funcionam neste momento” (E.2) “influência a progressão na carreira” (E.2) “É a quantificação”. (E.2) “os resultados contam.” (E.2) “chega a um ponto só se quer subir de escalão, para receber mais dinheiro” (E.3)
	Papel desempenhado na Escola		“Consegui que o pedagógico aprovasse que o dia da escola fosse a 20 de novembro.” (D) “abertura do ano letivo passar pelas escolas todas” (D) “recebia os pais todos” (D) “passava pelas salas e cumprimentava-os todos” (D) “2º e 3º ciclo já fazia reuniões com eles no auditório” (D.) “atua na reforma, que pensa que será o melhor para a escola” (D) “se não questionarmos o que fazemos, certamente que seremos piores profissionais” (D) “ouvia as pessoas” (D) “, “ouvia os pais, ouvia os alunos, ouvia os professores e pessoal não docente” (D) “fomentar um ambiente de confiança

Diretor	Perspetiva do Diretor			“(D) “Planear dentro do próprio grupo de recrutamento de forma a fazer este trabalho” (D) “a preocupação de reunir com eles, saber o que se passa” (D) “o que fazia era comparar as notas dos exames nacionais dos alunos de escolas com contextos totalmente diferentes do que os nossos alunos” (D) “apresentava os dados ao conselho pedagógico, discutíamos e procurávamos saber quais os motivos dos nossos alunos terem classificações inferiores comparativamente com as classificações na mesma disciplina de alunos de uma escola com um contexto social completamente diferente” (D)
		Caraterização do agrupamento		“Aquele casa sempre teve bons profissionais” (D) “um paraíso” (D) “miúdos impecáveis.” (D.)” pessoas que queriam aprender” (D) “tinha bons professores” “tinha bons alunos” (D) “temos tido bons resultados, os nossos miúdos estão satisfeitos, temos procura” (D) “os pais estão satisfeitos com o trabalho que a escola desenvolve” (D) “A relação que aquela casa tinha com os pais, era uma boa relação” (D) “Os pais participavam naquela casa” (D) “houve espaço nas minhas escolas para os pais participarem na vida das escolas que os seus filhos frequentavam” (D)
		Agrupamentos verticais		“foi uma aberração terem feito os agrupamentos verticais” (D) “noutro aspeto considere aquilo foi muito rico” (D.) “diretores passarmos a contactar com a rapaziada pequenina” (D.)” uma experiência tão rica” (D.) “o contexto é completamente diferente” (D) “são realidades completamente diferentes” (D) “à escola sede do agrupamento, tudo o que considerava de bom/importante no funcionamento de uma escola e procurei aplicar em todas as escolas que integravam o agrupamento, não ignorando o contexto social de cada uma delas” (D) “Não foi fácil, os primeiros anos não foram fáceis, porque eram realidades completamente diferentes, eu não estava habituado” (D) “foi também começar a conhecer outros níveis de ensino” (D) “aprendi muito com essa pessoa e também com as imensas visitas às escolas e aos jardins de infância” (D)
		Contato com a educação pré-escolar		“contato que era uma maravilha com os miúdos” (D) “uma experiência muito rica” (D)

		Perspetiva sobre a educação pré-escolar/educadores de infância	<p>“educação pré-escolar, as educadoras de infância, trabalham bem” (D) “algumas áreas eu sinto, que trabalham muito melhor do que os professores de 1º ciclo e 2º ciclo” (D) “A educação de infância era ouvida, tinha voz, considero que faziam um bom trabalho” (D) “O grupo 100 também apresentava um relatório sobre como incluíam os grupos de turma.” (D) “Para mim merecem o meu respeito, porque trabalhavam” (D)</p>
		Dificuldades sentidas	<p>“falta de recursos que as escolas têm” (D) “o ensino é desvalorizado, porque há pessoas que ajudam a desvalorizá-lo.” (D) “as escolas não aumentam o número de salas em função dos projetos que queremos implementar” (D) “o número de alunos por turma” (D) “não saber estar na sala de aula” (D) “o tempo não dá para tudo” (D) “Há algumas falhas em termos de organização escolar que também deviam mexer” (D)</p>
		Avaliação	<p>“fazer uma avaliação séria e responsável” (D) “comparar o nosso trabalho com o trabalho realizado noutras escolas” (D)</p>

Anexo – D Protocolo de consentimento informado - Entrevista Semiestruturada

Trabalho de Investigação no âmbito do Mestrado em Administração Educacional

Autora: Ana Sofia Varela Fernandes

A dissertação de mestrado, intitulado “Avaliação Externa das Escolas: Conceções de educadoras de infância e diretor. Estudo de caso”, insere-se num trabalho que decorre no âmbito do Mestrado de Administração Educacional na Escola Superior de Educação de Lisboa. Os principais objetivos desta investigação são:

- caracterizar as perspetivas de educadoras de infância acerca da AEE;
- analisar as opiniões das educadoras de infância de um agrupamento de escolas sobre a AEE e as suas práticas pedagógicas/educativas

Pretende-se conhecer melhor este tema, para tal, necessitamos da sua colaboração para recolha de informação, assim sendo a sua colaboração é fundamental. O resultado deste trabalho, orientado pela Professora Doutora Catarina Tomás, será apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa podendo, se desejar, contactar a sua autora para se inteirar dos resultados obtidos.

Este trabalho não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações recolhidas serão efetuadas através de uma entrevista que será gravada para permitir uma melhor compreensão dos factos.

É garantido que as gravações das entrevistas serão arquivadas em computador pessoal, ao qual apenas o investigador terá acesso e as mesmas serão destruídas após 6 meses da apresentação dos resultados desta investigação. Qualquer informação será confidencial e não será revelada a terceiros, nem publicada. A sua participação é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si. Depois de ler as explicações acima referidas, declaro que aceito participar nesta investigação.

Nome:

Assinatura:

Data:

Anexo – E Mapeamento do conhecimento produzido em Portugal sobre a AEE entre 2010 e 2021
– Dissertações de Mestrado

Autor/a	Instituição que confere o grau	Título da dissertação	Área de especialização/Grau conferido	Ano da publicação	Dimensão de análise da AEE	Metodologia	
						Natureza da investigação	Técnica de recolha de dados
Ana Vinhais	Universidade de Lisboa – Instituto de Educação	O impacto da AEE numa escola da Marinha Portuguesa	Ciências da Educação – Avaliação em educação/ Mestrado	2010	Impacto da AEE	Qualitativa	Análise documental Entrevista
Clara Domingos	Universidade de Aveiro	Avaliação Externa de um agrupamento de escolas	Ciências da Educação – Administração e Políticas Educativas/Mestrado	2010	AEE	Qualitativa	Entrevista Questionário Análise documental
Maria Silva	Universidade do Minho	Avaliação externa de um agrupamento de escolas: um	Ciências da Educação – Especialização em Administração Educacional/Mestrado	2011	Impacto da AEE	Qualitativa/interpretativa	Entrevista semiestruturada Análise documental

		estudo de caso acerca dos seus efeitos organizacionais					
Ana Tavares	Universidade Aberta	As representações dos professores acerca de escola de qualidade e de fatores que a promovem: um estudo de caso baseado nos indicadores da avaliação externa	Administração e Gestão Educacional/ Mestrado	2011	AEE e qualidade das escolas	Qualitativa – estudo de caso particular	Inquérito por questionário
Paulo Pinho	Universidade Aberta	Reflexos da avaliação externa na organização escolar: um estudo num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo	Administração e Gestão Educacional/Mestrado	2011	AEE	Qualitativa – Estudo de caso	Análise documental Entrevistas

Joaquim Brigas	Universidade Aberta	Modelos de AEE – O caso português no contexto europeu	Supervisão Pedagógica/Mestrado	2012	Modelos de AEE	Qualitativa – Estudo de caso	Análise documental
Maria Soares	Universidade de Coimbra	Impacto e efeito da AEE no processo de autoavaliação das escolas	Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores/ Mestrado	2012	Impacto da AEE	Estudo de natureza documental	Análise documental Inquérito por questionário
Sandra de Freitas	Universidade do Minho – Instituto de Educação	Avaliação Externa das Escolas	Educação – Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular/Mestrado	2012	AEE	Quantitativa – Estudo de caso exploratório	Análise documental Inquérito por questionário Procedimentos estatísticos e análise de conteúdo
Paula Dias	Universidade Católica Portuguesa	AEE: um contributo para a mudança organizacional	Ciências da Educação – Especialização em Administração e organização escolar/Mestrado	2012	Modelo AEE	Qualitativa – Estudo de caso	Entrevista semi-estruturada Observação direta Análise documental

Maria Matos	Universidade de Évora	Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas M	Ciências da Educação – supervisão Pedagógica/Mestrado	2012	Impacto da AEE	Qualitativa	Focus Grupo
Joana Sousa	Universidade do Minho	Impacto de um dispositivo de avaliação externa na avaliação da qualidade em creche: um estudo sobre as perspetivas de desenvolvimento profissional nos educadores de infância	Ciências da Educação- especialização em desenvolvimento curricular/ Mestrado	2013	Impacto da AEE	Qualitativa	Análise documental Entrevista
Gracinda Neves Delgado	Universidade do Minho – Instituto de Educação	Avaliação Externa de Escolas: Estudo comparativo entre Portugal e Cabo-Verde	Educação – Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular/Mestrado	2013	AEE	Qualitativa	Entrevistas

José Lourenço	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação	A liderança das escolas: avaliação externa e perceções dos professores	Administração, acompanhamento e regulação da educação/ Mestrado	2013	AEE na perspetiva dos atores escolares	Quantitativa	Inquérito por questionário
Eduarda Rodrigues	Universidade do Minho – Instituto de Educação	O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada	Educação – Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular/Mestrado	2013	Impacto da AEE	Qualitativa – Estudo de caso –	Análise documental Inquérito por entrevista
Ana Pires	Universidade de Évora	O contributo da Avaliação Externa na autoavaliação da escola. Um estudo de caso.	Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica/Mestrado	2013	AEE	Qualitativa	Análise documental Entrevistas
Maria Freire	Universidade do Minho – Instituto de Educação	Efeitos da Avaliação Externa nas práticas educativas do 1º	Ciências da Educação – área de especialização em desenvolvimento	2014	Impacto da AEE	Quantitativa – Estudo de caso exploratório	Pesquisa e análise documental Inquérito por questionário

		ciclo do ensino básico	Curricular e Inovação Educativa/Mestrado				
Micaela Marques	Universidade do Minho – Instituto de Educação	Impacto e efeitos da avaliação externa no agir e no sentir dos professores de matemática do 2º e do 3º ciclo do ensino básico	Ciências da Educação – área de especialização em desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa/Mestrado	2014	Impacto da AEE	Quantitativa	Inquérito por questionário
Helena Oliveira	Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Ranking e Avaliação Externa das Escolas: que relação?	Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores/Mestrado	2014	AEE e qualidade das escolas	Qualitativa	Análise documental
Luísa Carapeta	Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais Departamento de Pedagogia e Educação	Liderança e resultados escolares – indícios de uma relação. Um estudo a partir de relatórios de avaliação externa	Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica	2014	AEE	Qualitativa	Análise documental Entrevista

Maria Martins	Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais	Autoavaliação e avaliação externa. Que Contributos para a concretização do Programa de Educação 2015?	Ciências da Educação – Especialização Administração e Gestão Educacional/Mestrado	2014	AEE	Mista	Entrevistas exploratórias Análise documental Inquérito por questionário
Paula Santos	Universidade de Lisboa - Instituto de Educação	Supervisão, liderança e trabalho colaborativo nos relatórios de avaliação externa das escolas	Educação – Área de Especialidade em Supervisão e Orientação da Prática Profissional/Mestrado	2015	AEE	Mista	Análise documental
Maria Albadeiro	Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais Departamento de Pedagogia e Educação	Avaliação Externa de Escolas: que contributos para a mudança e melhoria? O estudo de caso numa escola secundária	Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica/Mestrado	2015	Avaliação Externa e qualidade das escolas	Qualitativa – Estudo de caso	Análise documental

Maria Pereira	Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas	O acompanhamento e supervisão da prática letiva vista pela AEE	Ciências da Educação – especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes/ Mestrado	2014	AEE	Qualitativa	Análise documental
Almerinda Coutinho	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	O impacto da avaliação externa nas práticas das lideranças intermédias – os coordenadores de departamento	Ciências da Educação – Especialização em Administração Educacional/Mestrado	2016	Avaliação Externa e qualidade das escolas	Qualitativa	Observação direta Entrevistas Análise documental
Paulo Candeias	Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Avaliação Externa de Escolas: pontos fortes e áreas de melhoria nas escolas da Zona Centro de Portugal Continental	Gestão da Formação e Administração Educacional/Mestrado	2016	AEE e qualidade das escolas	Qualitativa	Análise documental

Elisa Cunha	Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação	Perceção dos Professores acerca da Avaliação das Escolas: uma Hipótese de Progressão	Gestão e Administração Escolas/Mestrado	2017	AEE na perspetiva dos atores escolares	Qualitativa	Inquérito por questionário e entrevista semiestruturada
Ila Maia	Universidade do Minho	Globalização e políticas de accountability: um estudo exploratório no contexto da AEE	Educação - especialização em desenvolvimento curricular e avaliação/ Mestrado	2019	AEE	Qualitativa	Análise documental Entrevista
Juanita Martins	Universidade de Lisboa	AEE: uma política pública sob a visão dos diretores escolares	Mestrado em Educação – Administração Educacional	2019	AEE na perspetiva dos atores escolares	Qualitativa	Inquérito por questionário Análise documental
Manuel Silva	Escola Superior de Educação de Lisboa	A influência da Avaliação externa na melhoria do agrupamento de	Mestrado Administração Educacional	2021	AEE e a qualidade das escolas	Qualitativa	Entrevista semi-estruturada Análise documental

		escolas – um estudo de caso					
António Girão	Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	AEE – Reflexão sobre o nível de satisfação e efeitos na perspetiva dos professores e das lideranças – Estudo de caso	Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores	2021	AEE na perspetiva dos atores escolares	Quantitativa	Inquérito por questionário Entrevista Focus Group
Silvana Costa	Universidade Aberta	Avaliação externa: perceções das lideranças de escolas TEIP e não TEIP	Mestrado em Supervisão Pedagógica	2021	AEE na perspetiva dos atores escolares	Mista	Análise documental Questionário

**Anexo – F Mapeamento do conhecimento produzido em Portugal sobre a AEE entre 2010 e 2021
– Teses de Doutoramento**

Autor/a	Instituição confere grau	Título da dissertação	Área da especialização/Grau conferido	Ano da publicação	Dinâmica de análise da AEE	Metodologia	
						Natureza da Investigação	Técnica de recolha de dados
Maria Machado	Universidade do Minho – Instituto de Educação	Lideranças curriculares intermédias no contexto da AEE em Portugal	Ciências da Educação – Especialidade em Desenvolvimento Curricular/Doutoramento	2014	AEE	Mista	Questionário online Entrevista Análise documental
Filipa Ferreira	Universidade Portucalense	A perceção das escolas sobre a Avaliação Externa e o seu impacto	Educação – Especialidade em Supervisão Pedagógica/ Doutoramento	2015	Avaliação Externa e qualidade das escolas	Mista	Inquérito por questionário

		nos resultados escolares dos alunos					
Ana Oliveira	Universidade de Évora	A avaliação das escolas: efeitos da AEE nas dinâmicas de autoavaliação da escola	Ciências da Educação/Doutoramento	2016	Impacto da AEE	Qualitativa – Estudo de caso múltiplo	Observação direta Entrevista Análise documental
Elvira Tristão	Universidade de Lisboa – Instituto de Educação	A Autoavaliação como instrumento das políticas de AEE	Educação – Administração e Política Educacional/Doutoramento	2016	AEE	Qualitativa	Entrevistas semiestruturadas Análise documental
Joana Rodrigues	Universidade do Minho	Conceptualizar o currículo da educação pré-escolar no contexto da AEE em Portugal	Ciências da Educação – Especialidade em Desenvolvimento Curricular/Doutoramento	2019	AEE	Mista	Análise documental, inquéritos por questionário Entrevistas

Nátalia Costa	Universidade do Minho – Instituto de Educação	Impacto e efeitos da AEE nas estruturas de gestão intermédia	Doutoramento em Ciências da Educação - Especialidade em Desenvolvimento Curricular	2020	Impacto da AEE	Mista	Análise documental Inquéritos por questionário <i>Focus group</i>
Ana Tavares	Universidade Aberta	A AEE e o seu impacto nas práticas de liderança no agrupamento de escolas: um estudo de caso	Educação – Especialização de Liderança Educacional/Doutoramento	2021	Impacto da AEE	Qualitativa	Entrevista Análise documental