

Seminário Internacional de Avaliação Externa de Escolas

ATAAS



Seminário Internacional Avaliação Externa de Escolas

VOLUME DE ATAS

2015

Organizadores do Volume de Atas

José Augusto Pacheco

Joana Sousa

Natália Costa



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710-057 Braga
www.cied.uminho.pt
cied@ie.uminho.pt

Comissão Organizadora:

José Augusto Pacheco, U. Minho
Carlinda Leite, U. Porto
Carlos Barreira, U. Coimbra
Fernando Gonçalves, U. Algarve
Isabel Fialho, U. Évora
Pedro Rodrigues, U. Lisboa

Comissão Científica:

Ana Mouraz, U. Porto
Filipa Seabra, U. Aberta/U. Minho
M^a da Graça Bidarra, U. Coimbra
João Moreira, U. Lisboa
José Carlos Morgado, U. Minho
José Saragoça, U. Évora
Maria José Silvestre, U. Évora
Preciosa Fernandes, U. Porto
Sandra Valadas, U. Algarve

Capa

Luis Borges

ISBN

978-989-8525-42-0

Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010



ÍNDICE

Intervenção da equipa de peritos externos TEIP ISCTE-IUL: perspetiva organizacional multinível e multifator [OM2] na promoção do sucesso educativo	7-11
<i>Dulce Martins, Rodrigues Ricardo, Cláudia Camilo, Raquel Raimundo, Joana Patrício, Cecília Aguiar, Alexandra Leandro, Luísa Lima & Manuela Calheiros</i>	
Avaliação de Escolas, Regulação e Lógicas dos Atores: proposta de uma metodologia de análise sociológica.	12-16
<i>Carla Chainho & José Saragoça</i>	
Avaliação externa de escolas: Um olhar sobre os estudos empíricos	17-21
<i>Sandra Costa</i>	
A influência da Avaliação Externa de Escolas na implementação de ações de melhoria	22-28
<i>Carla Figueiredo, Carlinda Leite & Preciosa Fernandes</i>	
TEIP e Avaliação Externa de Escolas: o lugar da justiça social nas políticas de promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional.	29-34
<i>Marta Sampaio & Carlinda Leite</i>	
Efeitos da Avaliação de Escola nos processos de mudança e melhoria da escola	35-42
<i>Ana Paula Correia, Isabel Fialho & Virgínio Sá</i>	
Avaliação externa de escolas: observatório de melhoria e de eficácia e envolvimento da autarquia	43-47
<i>Elsa Fernanda Silva Carneiro</i>	
Perspetivas e desafios no âmbito das políticas educativas para a educação pré-escolar: contributos da avaliação externa de escolas	48-51
<i>Eduarda Rodrigues</i>	
O que dizem os relatórios de avaliação sobre as respostas educativas das escolas relativamente aos alunos sobredotados ou com capacidades excecionais	52-61
<i>Augusto Patrício Lima Rocha</i>	
As avaliações externas brasileiras e o trabalho docente: uma análise a partir da perspectiva dos professores da microrregião de Ubá/MG	62-67
<i>Isabela Vicente, Cristiane Baquim & Heloisa Herneck</i>	
A Avaliação Externa de Escolas na perspetiva dos Diretores de escolas da Zona Norte	68-73
<i>Joana Sousa & Natália Costa</i>	
A Avaliação Externa de Escolas perspetivada pelos coordenadores de departamento	74-79
<i>Natália Costa</i>	
Perceções dos docentes de uma escola secundária sobre o processo de Avaliação Externa	80-89
<i>José C. Morgado & Filipa Seabra</i>	
Autoavaliação em escolas do Alentejo: Medidas de apoio para a construção de um processo formal.	90-96
<i>Sónia Gomes & Isabel Fialho</i>	
Avaliação Externa de Escolas e Avaliação Externa de Aprendizagens: resultados e novas perspetivas de estudo	97-101
<i>Micaela Marques & José Augusto Pacheco</i>	

Entre a sobrevivência e a sustentabilidade. Como liderar, as Geografias Emocionais, dos novos agrupamentos agregados	102-110
<i>José Alberto Lourenço Gonçalves Martins, Arlindo Sousa & Anabela Soares</i>	
A avaliação externa das escolas e seu impacto nas práticas de liderança em meio escolar	111-117
<i>Ana Tavares, Filipa Seabra & Susana Henriques</i>	
A problemática da avaliação institucional. Um estudo paralelo sobre Brasil e Portugal	118-123
<i>Kátia Moro</i>	
A influência da Avaliação Externa no desenvolvimento de projetos nas escolas: perspectivas dos atores no terreno	124-130
<i>Cláudia Moreira & José C. Morgado</i>	
O ensino da Matemática e a Avaliação Externa de Escolas: um estudo com professores do 1º Ciclo	131-136
<i>Marta Pinto</i>	
Avaliações externas de Matemática no Ensino Fundamental brasileiro: um olhar a partir de Minas Gerais	137-141
<i>Cristiane Baquim & Matheus Brasiel</i>	
As heranças de (não) valorização dos currículos de matemática e música na Educação Básica brasileira: as (não) influências das avaliações externas	142-147
<i>Iza Helena T. F. De Araújo & Maristela De O. Mosca</i>	
Infraestrutura tecnológica das escolas e desempenho nas avaliações nacionais: um estudo exploratório no Estado de Santa Catarina	148-155
<i>Geovana M. Lunardi Mendes, Viviane Grimm, Carla C. Loureiro & Marília Segabinazzi</i>	

Introdução

O Projeto de investigação “Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas do Ensino não Superior”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), incidiu na produção de conhecimento sistematizado sobre a avaliação externa de escolas (AEE), mediante a análise teórica de modelos e o estudo empírico do impacto e efeitos nas escolas e comunidade.

Com a participação de muitos investigadores, pertencentes a seis universidades públicas portuguesas, o projeto concretizou-se ao longo de três anos em torno deste problema: *Que impacto e efeitos produziu a avaliação externa de escolas, no primeiro ciclo de implementação de 2006/07 a 2010/11, tendo em referência a melhoria da escola, a participação da comunidade e a implementação de políticas de accountability?*

Em cada uma das seis universidades realizaram-se seminários abertos para a integração dos investigadores, salientando-se o elevado número de mestrandos e doutorandos que escolheram como objeto de investigação a AEE.

Este volume de atas refere-se ao Seminário Internacional, realizado na Universidade do Minho, e que coincidiu com a finalização do projeto de investigação, de acordo com as tarefas que foram planificadas e cumpridas na totalidade.

Assim, são apresentados 23 textos sobre AEE, com a particularidade desses textos serem apresentados quer por investigadores do projeto, quer por docentes de escolas ligados à AEE, reconhecendo-se que o projeto gerou sinergias entre instituições de ensino superior e escolas dos ensinos básico e secundário.

Resta-nos uma palavra de agradecimento público para todos os investigadores e docentes que estiveram envolvidos, direta ou indiretamente, neste projeto de âmbito nacional.

José A. Pacheco

Joana Sousa

Natália Costa

Intervenção da equipa de peritos externos TEIP ISCTE-IUL: perspetiva organizacional multinível e multifator [OM²] na promoção do sucesso educativo

Martins, D., Rodrigues, R., Camilo, C., Raimundo, R., Patrício, J., Aguiar, C., Leandro, A., Lima, L., & Calheiros, M.

Centro de Investigação e Intervenção Social- ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Email: dulce.sofia.martins@iscte.pt; ricardo.rodrigues@iscte.pt; claudia_sofia_camilo@iscte.pt; raquelcpraimundo@gmail.com; joana.nunespatricio@gmail.com; cecilia.rosario.aguiar@iscte.pt; leandro.alexandra@gmail.com; luisa.lima@iscte.pt; maria.calheiros@iscte.pt

Resumo

A avaliação das organizações educativas inscreve-se nas políticas transnacionais que visam uma ação educativa regulada promotora do sucesso educativo (Afonso & Costa, 2011). Considerando que o sucesso educativo depende do progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, sendo estes objetos de análise do processo de avaliação externa das organizações educativas (Fialho, 2009), quais são os fatores que explicam ou intervêm no sucesso educativo dos alunos?

Na resposta a esta interrogação, o presente texto aborda conceitos chave do sucesso educativo, num contexto de análise aos princípios e modalidades de intervenção da equipa de peritos externos do projeto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (TEIP do ISCTE-IUL). Segue-se uma reflexão ao trabalho que a equipa TEIP do ISCTE-IUL desenvolve, apoiada numa perspetiva organizacional multinível e multifator (OM²) que considera os resultados da meta-análise realizada por Hattie (2009) sobre os fatores explicativos do sucesso escolar. Concretamente, a Equipa TEIP do ISCTE-IUL desenha o seu modelo de intervenção no quadro de uma perspetiva organizacional com enfoque no planeamento de médio/longo prazo e na valorização dos processos de inovação de âmbito positivo. É uma abordagem teórica e metodológica que considera os níveis de explicação em Psicologia Social de Doise (1980), nomeadamente (1) (intra)individual; (2) interindividual; (3) (inter)grupál/posicional e (4) organizacional/societal. Neste âmbito, a intervenção procura a capacitação das organizações educativas para o desenvolvimento de processos internos de monitorização e autoavaliação necessários à integração crítica, produtiva e conseqüente dos resultados das avaliações externas. Aqui, o trabalho da equipa TEIP-ISCTE-IUL reconhece o processo dinâmico de construção social subjacente ao sucesso educativo em linha com os pressupostos da avaliação externa de escolas (Veloso et al., 2013)

Palavras-Chave: Equipa TEIP ISCTE-IUL, perspetiva organizacional multinível/fator [OM²], sucesso educativo

1 Introdução

No cerne das políticas educativas vigentes, a reconfiguração do processo de avaliação das organizações educativas emerge da necessidade de criar práticas de melhoria institucional como um instrumento de regulação baseado no conhecimento (Afonso & Costa, 2011). O processo de avaliação é uma componente central no sistema educativo, que se constitui como um recurso fundamental de regulação da qualidade da ação escolar (Zabalza, 1995). Tendo como base uma nova cultura da avaliação (Afonso, 2007) que tem como preocupação a construção social centrada na conceção e planeamento da ação educativa (Veloso, Rufino, & Craveiro, 2012), no desenvolvimento de contextos educativos eficazes (Lima, 2008), com vista à promoção do sucesso educativo, a avaliação das organizações educativas é hoje uma realidade praticada por diversos

países, no âmbito da melhoria da equidade e qualidade da educação (OECD, 2013; Eurydice 2015) e da exigência da prestação de contas (Fialho, 2009).

É sob uma perspetiva de promoção do sucesso educativo que se centra a contribuição do presente texto. Tendo em consideração as políticas transnacionais, cujo processo de regulação central é a avaliação externa de escolas, o *corpus* do texto aborda conceitos chave do sucesso educativo, num contexto de análise aos princípios e modalidades de intervenção da equipa de peritos externos do projeto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (TEIP do ISCTE-IUL). A reflexão apresentada apoia-se numa perspetiva organizacional multinível e multifator (OM²) que considera os resultados da meta-análise de Hattie (2009) sobre os fatores explicativos do sucesso educativo. A partir desta perspetiva pretendemos dilucidar o trabalho da equipa de peritos externos TEIP do ISCTE-IUL, destacando o seu papel e ligação entre os processos de avaliação externa e de autoavaliação.

2 Perspetiva de intervenção da equipa de peritos externos TEIP do ISCTE-IUL

Partindo da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, normativo que aprova o sistema de avaliação do sistema de ensino não superior e que desenvolve o regime previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), a metodologia de intervenção da equipa de peritos externos TEIP do ISCTE-IUL visa a complementaridade de sinergias para o desenvolvimento de trabalho entre a academia, as práticas pedagógicas de escola e a sua comunidade rumo ao sucesso educativo. É uma lógica de trabalho que se organiza num processo educativo, cultural e científico, articulando o ensino e a investigação de forma indissociável como forma de possibilitar o aproximar de relações entre a academia e a sociedade, bem como de divulgar e produzir conhecimento de carácter mais científico, sustentando as práticas de atuação que o validam.

O trabalho dinamizado pela equipa de peritos externos TEIP do ISCTE-IUL visa prosseguir o estabelecido nos objetivos do sistema de avaliação, dispostos no artigo 3º da Lei vigente do sistema de avaliação. Concretamente, a ação dos peritos externos TEIP do ISCTE-IUL centra-se na promoção de ações e processos de melhoria da qualidade das práticas pedagógicas em contexto escolar, capacitando os agentes educativos, em especial os professores, para dinâmicas de intervenção colaborativas entre os diversos atores (e.g., alunos, pais e encarregados de educação, pessoal não docente, comunidade educativa regional e (inter)nacional) na melhoria continuada ao nível da organização e gestão de funcionamento das escolas e dos resultados escolares.

Importa referir que a equipa TEIP do ISCTE-IUL é composta por nove elementos, com formação académica pós-graduada nos domínios científicos da Psicologia Social, Educação e Antropologia, coordenada pelos professores doutores Maria Manuela Calheiros e Ricardo Borges Rodrigues. A equipa desenvolve o seu trabalho de acompanhamento em 18 agrupamentos de escolas de Portugal continental.

Num contexto de análise aos princípios e modalidades de intervenção da equipa de peritos externos TEIP do ISCTE-IUL, já apresentado num *webinar* sobre os fatores explicativos do sucesso educativo, promovido pela Direção Geral da Educação no ano lectivo 2014/2015 e dinamizado pelo professor doutor Ricardo Borges Rodrigues (<http://programateip.blogspot.pt/2014/10/webinar-fatores-explicativos-do-sucesso.html>), a equipa desenha o modelo de intervenção que se prescreve conforme a Figura 1.



Figura 1. Princípios que norteiam o trabalho de peritos externos TEIP do ISCTE-IUL

O trabalho concreto que a Equipa TEIP-ISCTE-IUL desenvolve baseia-se numa perspetiva organizacional multinível e multifator (OM²), situando a perspetiva organizacional, o planeamento a médio/longo prazo e a

positividade criativa como forma de alcançar a excelência organizacional e, finalmente, o sucesso educativo. É uma perspetiva que destaca o papel das relações humanas, investidas nos princípios da confiança, capacitação e corresponsabilização de todos os intervenientes rumo ao sucesso educativo.

Em termos conceituais é uma abordagem que considera os quatro níveis de explicação em Psicologia Social de Doise (1980), nomeadamente (1) o nível das explicações (intra)individuais, (2) o nível das explicações interindividuais, (3) o nível das explicações (inter)grupais/posicionais e (4) o nível das explicações organizacionais/sociais. Segundo o autor o primeiro nível centra-se nos modos de organização das experiências individuais dos sujeitos com os contextos sociais que ocupam. O segundo nível foca-se nas dinâmicas interindividuais, i.e., nas interações que se estabelecem entre indivíduos face a uma situação, procurando encontrar o equilíbrio comportamental entre tensões e conflitos que possam surgir. O terceiro nível refere-se “às diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis” (Almeida, 2009, p.724). O quarto e último nível da perspetiva de conceitualização das relações entre a psicologia social e a societal (Doise, 2002), diz respeito à influência que a apropriação de significados sociais têm nos comportamentos adotados pelos atores sociais, referindo-se em particular aos “sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais” (Doise, 2002, p.28).

Em síntese, a abordagem OM² centraliza aspetos e processos que os indivíduos dispõem que lhes permite viver em sociedade (Doise, 2002). Neste caso concretiza as dinâmicas interacionistas e posicionais individuais com as dinâmicas sociais presentes nos contextos educativos, as quais se orientam e regulam no alcançar do sucesso educativo. Com efeito, que fator ou fatores explicam o sucesso educativo? Esta é uma questão que ao longo de décadas se tem evidenciado como uma preocupação central nas dinâmicas de desenvolvimento pessoal e social de funcionamento das organizações escolares. A este propósito, a equipa de peritos externos TEIP ISCTE-IUL tem promovido junto dos agrupamentos de escola a reflexão crítica alargada sobre os fatores explicativos do sucesso educativo no quadro da perspetiva de intervenção OM².

2.1 Leituras da investigação sobre os fatores explicativos do sucesso educativo

A revisão da literatura sobre os fatores explicativos do sucesso educativo que orienta o trabalho dos peritos externos do ISCTE-IUL baseia-se nos milhares de estudos realizados e sintetizados em mais de 800 meta-análises reunidos num estudo levado a cabo e publicado por Hattie (2009). As explicações que Hattie desenvolveu no seu trabalho referem-se às evidências encontradas num conjunto dos muitos estudos analisados. Com efeito, o autor refere-se ao tamanho do efeito encontrado nas análises estatísticas efetuadas sobre o que é visível no processo de ensino e aprendizagem (Hattie, 2009). Destas análises Hattie (2009) identificou seis domínios em que organiza os fatores explicativos do sucesso educativo. Designadamente, os domínios que se relacionam com o (1) aluno enquanto indivíduo aprendiz, (2) com o contexto familiar que o aluno ocupa, (3) com o contexto escolar que o aluno frequenta, (4) com o professor, (5) o currículo e (6) as abordagens de ensino que são adotadas.

Sabendo que os indivíduos aprendentes passam grande parte do seu tempo em contextos educativos e de aprendizagem, Hattie (2009) refere que o que o aluno faz conta para o alcançar do sucesso educativo. Contudo, é nos conhecimentos prévios que os alunos trazem das suas experiências (in)formais anteriores em formas de educação e formação (e.g., frequência do pré-escolar, atividades culturais/desportivas, relação/ambiente do seio familiar) que se configuram os preditores influentes na realização de novas aprendizagens. Ou seja, o indivíduo aprendiz desenvolve-se na relação com os outros e as formas de educação antecedentes, nomeadamente as externas à escola, predizem as disposições individuais dos alunos para a realização de aprendizagem. Designadamente, o contexto familiar que o aluno ocupa, associando-o ao nível socioeconómico dos pais/encarregados de educação, à valorização da escola, as expectativas que concretizam para os filhos/educandos ou a relação que estabelecem com a escola são preditores para o sucesso educativo. Consequentemente, o contexto escolar que integra o aluno tem um importante papel e pode ajudar os pais a aproximar-se da escola que os filhos frequentam, em termos de desenvolvimento de aprendizagem, em particular na criação de expectativas partilhadas para a aprendizagem dos alunos (Hattie, 2009). A escola enquanto organização tem a função de cuidar e oferecer um ambiente saudável para a aprendizagem. Neste domínio do contexto escolar, em concreto o clima de sala de aula e a influência dos pares são preditores influentes para a realização de aprendizagem. Bem como, o professor na sua pessoa, o currículo e as abordagens de ensino que adota (Hattie, 2009).

De entre os seis domínios referidos, destaca-se o que se refere aos professores como sendo um dos mais influentes na realização das aprendizagens dos alunos (Hattie, 2009). De acordo com o trabalho de Hattie (2009), os professores são agentes educativos com influência direta na promoção de experiências facilitadoras de aprendizagem, nomeadamente através do *feedback* que proporcionam para a aquisição de significados de aprendizagem dos seus alunos. O *feedback* do professor constitui-se como uma das mais poderosas ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem (Hattie, 2009). De acordo com a literatura educacional o *feedback* revela-se como um aspeto importante na relação entre professor-aluno (Black & Wiliam, 1998; Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2002; Hattie, 2009). *Feedback* é na sua dimensão cognitiva entendido como a prestação de informações por parte de um agente em aspetos do conhecimento ou do desempenho de outro indivíduo (Hattie & Timperley, 2007), e em contextos de aprendizagem tem um claro impacto sobre o desempenho e autorregulação da aprendizagem dos alunos (Kluger & DeNisi, 1996, 2004; Zimmerman & Schunk, 2001, 2007).

É essencialmente na relação pedagógica entre professor-aluno que “os alunos constroem e reconstróem conhecimentos e ideias” (Hattie, 2009, p. 239). Por sua vez, é no trabalho colaborativo entre professores (e.g. diagnóstico, planeamento, avaliação) que reside o efeito de regulação de práticas pedagógicas. Neste sentido, o autor sublinha a importância e a influência que as lideranças organizativas têm no estabelecer de condições de trabalho e dos ambientes de aprendizagem. Concretamente no que concerne à criação de oportunidades de aprendizagem num ambiente em que atores e agentes educativos se possam sentir em segurança “para aprender, reaprender, e explorar o conhecimento e compreensão” (Hattie, 2009, p. 239).

3 Conclusão

O trabalho da equipa de peritos externos TEIP-ISCTE-IUL tem presente o processo dinâmico de construção social, no alcançar do sucesso educativo, tal como a avaliação externa de escolas também o é (Velooso et al., 2013). A perspetiva OM² concretiza-se numa intervenção que vislumbra a capacitação das organizações educativas para o desenvolvimento de processos internos de monitorização e autoavaliação necessários à integração crítica, produtiva e consequente dos resultados das avaliações externas. Com efeito, é uma perspetiva organizativa de trabalho que tem o propósito de integrar e corresponsabilizar todos os intervenientes educativos, promovendo sinergias e um clima de escola positivos, aumentando a satisfação e, consequentemente, reforçando as dinâmicas organizacionais.

A perspetiva OM², desenvolvida pelos peritos externos TEIP do ISCTE-IUL, envolve a capacitação das lideranças na comunicação organizacional, no planeamento de trabalho a médio prazo e na reflexão crítica alargada, multinível/fator apoiada na literatura científica. Por outras palavras, a intervenção dos peritos externos TEIP do ISCTE-IUL pretende contribuir para a melhoria dos modos de regulação da ação escolar, os quais são expressos na avaliação. Concretamente, (1) na auto-avaliação, que deve ser um trabalho permanente (Leite, Rodrigues, & Fernandes, 2006), (2) na heteroavaliação e na correção (Rodrigues & Moreira, 2014). Por sua vez, os diferentes modos de avaliação integram-se nas dinâmicas organizacionais multinível/fator, podendo contribuir para fundamentar e ajustar programas de intervenção que se expressem em ações estratégicas de melhoria na práticas educativas da escola.

No decurso da intervenção do trabalho dos peritos externos TEIP ISTCE-IUL baseados na perspetiva OM² desenha-se o desenvolvimento de programas de investigação-ação, a partir da identificação de necessidades dos agrupamentos de escola nos vários níveis e domínios de factores explicativos do sucesso educativo. Neste âmbito pretende-se continuar a aprofundar o trabalho em rede e a capacitar os agrupamentos de escolas para o desenho, implementação e avaliação de projetos.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. & Costa, E. (2011). A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In Barroso, J. & Afonso, N. (org.), *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 155-189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Almeida, A. (2009). Abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e Estado*, 24(3), 713-737. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922009000300005&script=sci_arttext
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standers through classroom assessment*. London: School of Education, King's College.

- Black, P., Harrison, C; Lee, C. Marshall, B. & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*. London: GL Assessment.
- Doise, W. (2002). Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 27-35. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1>
- Doise W. (1980). Levels of explanation in the European Journal of Social Psychology. *European Journal of Social Psychology*, 10, 213-231. Retirado <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420100302/pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retirado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178EN.pdf
- 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. Retirado de <http://hdl.handle.net/10174/5088>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (2004). Feedback Interventions: Towards the Understanding of a Double-Edged Sword. In Oltmanns, T. F., & Emery, R. E. (Eds.), *Current Directions in Abnormal Psychology* (pp.76-82). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: Historical review, a meta-analysis and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Leite, C., Rodrigues, L., & Fernandes, P. (2006). A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação- um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista Estudos Curriculares*, 4(1), 21–45. Retirado de http://www1.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MeusDocumentos/Artigos/Auto_Avaliacao_das_escolas_um_olhar_reflexivo.pdf
- Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola, Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- OECD (2013). School evaluation: from compliancy to quality. In *Synergies for better learning: An international perspective on Evaluation and assessment*. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- Rodrigues, P., & Moreira, J. (2014). Questões de metodologia na avaliação das escolas. In Pacheco, J.A. (org). *Avaliação Externa de Escolas: Quadro teórico/concetual*. Porto: Porto Editora.
- Veloso, L. (org.), Craveiro, D., Quintas, H., Rufino, I., Gonçalves, J. A., Abrantes, P. Martins, S.,C., Caixeirinho, T., & Vitorino, T. (2013). *Escolas e Avaliação Externa: um Enfoque nas Estruturas Organizacionais*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Zabalza, M. (1995). A avaliação no contexto da reforma. In Pacheco, J.A, & Zabalza, M. (orgs), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Atas do 1º colóquio sobre questões curriculares* (pp. 13-38). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Zimmermann, B.J., & Schunk, D.H. (Eds). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretic perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmermann, B.J., & Schunk, D.H. (Eds). (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Mahwah, (NJ/London): Lawrence Erlbaum.

Avaliação de Escolas, Regulação e Lógicas dos Atores: proposta de uma metodologia de análise sociológica

Chainho, C. 1; Saragoça, J. 1¹

¹ ECS/Universidade de Évora e CICS.Nova

Email: cchainho@gmail.com; jsaragoca@uevora.pt

Resumo

A avaliação das escolas pode constituir-se, na diversidade das suas práticas, das quais destacamos a avaliação externa e a autoavaliação, como um mecanismo de regulação da acção dos atores escolares. Na nossa perspetiva, os mecanismos de regulação externa e autorregulação derivados ou produzidos no quadro das práticas da sua avaliação externa e de autoavaliação só podem ser compreendidos no contexto de um sistema de ação concreto em que a observação do comportamento dos atores, enquanto (re)construtores dessa mesma estrutura organizacional. Desvendar as dinâmicas micropolíticas da organização escolar implica perceber a existência de dominação de uns atores sobre os outros e analisar as estratégias e táticas quotidianas inerentes às práticas dos atores escolares, no âmbito da heterogeneidade das interações, consoante os diferentes protagonistas, os seus interesses ocultos e as suas ideologias (Silva, 2010: 9). Este é, por isso, um objeto de interesse para os sociólogos.

Num trabalho de investigação sociológica em curso, intitulado provisoriamente Avaliação de Escolas: perspetivas sociológicas sobre mecanismos de regulação e lógicas de ação dos atores escolares, perseguimos dois objetivos: 1) compreender de que forma as lógicas de ação são produto ou elas próprias produtoras de mecanismos de regulação no âmbito da autoavaliação e avaliação externa; 2) antecipar os “futuros possíveis” para estes processos de avaliação externa e interna do agrupamento de escolas que será alvo do estudo de caso em questão.

Com esta comunicação pretendemos apresentar e discutir, com pares, a estratégia metodológica que nos parece ser apropriada para captar os modos de regulação e as lógicas de ação dos atores (diretos e indiretos) relacionados com o agrupamento de escolas e para antecipar os cenários possíveis para o processo e desenvolvimento da avaliação de escolas no agrupamento em estudo.

Considerámos pertinente a utilização de uma metodologia de cariz qualitativo tendo em conta que pretendemos estudar o comportamento de atores, socialmente construído e associado à interação entre os sujeitos, sendo, por isso, fundamental perceber a estrutura e o contexto (Bodgan e Bilken, 1999) social em que os atores interagem (um agrupamento de escolas do Baixo Alentejo). As técnicas de investigação que privilegiamos na recolha de dados são a análise documental, nomeadamente dos documentos produzidos pela escola no quadro da autoavaliação, os relatórios de avaliação externa e eventuais contraditórios, entre outros. Para que possamos responder ao primeiro objetivo geral do trabalho, serão aplicadas entrevistas semiestruturadas a partir de um guião cujo objetivo é captar os modos de regulação e as lógicas de ação existente no “jogo estratégico” dos atores (Crozier e Friedberg, 1981). De maneira a dar resposta ao segundo objetivo da investigação torna-se pertinente a aplicação de questionários e a utilização do método de análise estratégica de atores, operacionalizado através de *software* específico MACTOR (Método ACTores, Objetivos, Relações de Força). Usaremos este método proposto por Michel Godet (1993), com o objetivo identificar e caracterizar os vários atores-chave, conhecermos os objetivos estratégicos dos atores escolares, os consensos e as divergências entre eles, bem como as suas relações de força no seio do sistema.

Palavras-Chave: Avaliação de Escolas; Lógicas de Ação; Regulação; MACTOR.

1 Introdução

Este artigo tem como finalidade enquadrar de modo geral a investigação que realizamos sobre a avaliação de escolas, das quais evidenciamos a avaliação externa e autoavaliação como mecanismos de regulação da ação dos atores. Pretendemos, sobretudo, apresentar a metodologia que nos propomos a utilizar no trabalho de campo que iremos desenvolver num agrupamento de escolas. O título provisório do trabalho é o seguinte: *Avaliação de Escolas: perspectivas sociológicas sobre mecanismos de regulação e lógicas de ação dos atores escolares*. Temos como finalidade através da metodologia utilizada dar resposta a dois grandes objetivos: 1) compreender de que forma as lógicas de ação são produto ou elas próprias produtoras de mecanismos de regulação no âmbito da autoavaliação e avaliação externa; 2) antecipar os “futuros possíveis” para estes processos de avaliação externa e interna do agrupamento de escolas que será alvo do estudo de caso em questão.

2 Avaliação de escolas

A avaliação de escolas pode-se definir como um processo social diversificado nas suas práticas e que pressupõe a melhoria da qualidade dos serviços e ir ao encontro das expectativas e objetivos dos atores que fazem parte da organização escolar quer seja de modo direto como indireto, no quadro de uma lógica de prestação de contas (“accountability”) à comunidade escolar.

Quando nos referimos ao processo de avaliação de escolas, estamos sobretudo a destacar dois tipos de avaliação: a autoavaliação e a avaliação externa. A lei 31/2002 de 20 de dezembro sublinha no artigo 6.º que a autoavaliação é de carácter obrigatório deve-se centrar sobretudo na concretização do projeto educativo, na execução das atividades que sejam fundamentais para o desenvolvimento de climas e ambientes educativos propícios à interação e integração social das crianças e alunos, no desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, no sucesso escolar, avaliando os resultados em vigor das avaliações das aprendizagens e na prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

A autoavaliação é normalmente assumida como um processo que permite a melhoria da escola, um exercício coletivo, baseada no confronto e diálogo de perspectivas. Afonso refere que “deve guiar-se por valores e princípios fundamentais, entre os quais, a participação, o diálogo, a transparência, a justiça, e o rigor metodológico e ético, visando o conhecimento, o mais objectivo possível, das orientações e meso-políticas definidas, e a compreensão dos processos pedagógicos, científicos, administrativos, relacionais, ou quaisquer outros, que estejam, directa ou indirectamente, articulados com a educação” (Afonso, 2010: 357). É considerada e percebida como um ato de responsabilidade social e civismo, com orientação prática, deve ser conduzida internamente podendo contar com a intervenção de agentes externos.

Relativamente à avaliação externa, no caso das escolas portuguesas esta tem sido efetuada através da via institucional, sob a condução da Inspeção Geral da Educação e Ciência (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003), numa Programa de Avaliação Externa das Escolas Nos processos de avaliação externa (art.º 5 – lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro), a avaliação é encarada como um instrumento central das políticas educativas (Barroso, 2011). E centraliza-se na produção de informação relevante fundamental em relação à qualidade da escola.

Tal como referem Natércio Afonso e Estela Costa, “a Avaliação Externa de Escolas em curso, vai ao encontro dos modos de regulação da educação ‘pós-burocráticos’, promovendo a autonomia das escolas, a descentralização, o *empowerment* das famílias e da comunidade, a escolha da escola pelos pais, e a diversificação dos percursos escolares” (Barroso, 2011: 165). A avaliação externa da escola é encarada como um instrumento regulador, está sujeita ao entrecruzar de diversos olhares, assim como à observação direta e à análise documental dos documentos produzidos pelo agrupamento de escolas.

3 Regulação e lógicas dos atores

A regulação é um instrumento fundamental, adequado e útil para analisar os processos de construção e reconstrução social da escola. A partir do seu papel na integração e na mobilidade sociais e no desenvolvimento económico, a escola, ao institucionalizar-se, assumiu uma dada estrutura e organização, dispondo hoje de vários mecanismos de controlo, coordenação e legitimidade (Reis, 2013), quer externos, quer internos. Estes constroem-se no quotidiano das relações entre os atores, fruto, em grande medida, de lógicas de ação sustentadas por objetivos e estratégias que têm como finalidade alcançar interesses individuais ou coletivos. Ou seja: a regulação é posta em prática através de mecanismos de jogos desencadeando cálculos racionais estratégicos dos atores tendo em conta o modelo estruturado, produzindo normas na organização escolar.

Nas organizações complexas, a identificação dos objetivos, dos meios e lógica cognitiva podem ser algo que leva à atividade política dentro da organização, além de que, “as políticas podem reduzir-se ao debate, à negociação e ao conflito sobre a lógica de ação que se manifesta como as regras da decisão que unem os objectivos e os meios para os membros da organização” (Sarmento, 1999: 127). As lógicas de ação têm como principal função identificar a coerência entre os objetivos, passando estes a critérios que são utilizados para avaliar procedimentos, decisões individuais e práticas organizacionais.

De facto, quando nos referimos a um estabelecimento de ensino estamos perante rede de trocas sociais sob a forma de organização micropolítica (um sistema político em miniatura) que contém uma série de conceitos chave, tais como o conflito, interesse, estratégia e lógicas de ação. A análise estratégica dá maior destaque ao poder entre lógicas de ação díspares, efetuada pelos atores que fazem parte da organização. Através da análise estratégica verifica-se a (des)articulação entre os atores que se percebem a partir dos jogos de influência existentes entre eles. Estas estratégias são construídas a partir de táticas interpessoais (tais como a benevolência, simpatia, empatia, visibilidade), assim como de táticas de concordância e de fuga (Silva, 2007).

Importa salientar que existe uma série de estratégias utilizadas pelos professores com o intuito de fomentar o relacionamento cooperativo, tais como a partilha de informações, clarificação de expectativas e de reconhecimento de realização. Cada estratégia pode conter implicitamente uma lógica de ação. As dinâmicas da ação estão relacionadas com jogos e interesses estratégicos quer ao nível das relações profissionais e hierárquicas quer na procura constante da melhoria das condições de trabalho, isto leva a uma lógica de ação coletiva que tem como objetivo a procura de benefícios, nomeadamente, uma melhoria das condições de trabalho, mas também a uma disputa de autonomia que poderá proporcionar maior visibilidade profissional.

Os processos de decisão são formados a partir da capacidade de poder e influência dos indivíduos e grupos que constroem métodos de negociação. As negociações exprimem o equilíbrio existente entre ganhos e perdas de grupos de interesse em permanentes conjunturas de litígio. Por outro lado, podem ocorrer coligações, ou seja, “formas de ação estratégicas desenvolvidas nas organizações, sobretudo quando os actores partilham determinado interesse ou quando o estabelecimento da coligação é favorável para ambas as partes em termos de poder e controlo de recursos” (Silva, 2010: 8). A escola pública assume-se, assim, como uma “arena” onde se expressam interesses, objetivos e ideias por norma nem sempre convergentes, daí que não seja simples a implementação de uma autoavaliação autónoma assente em procedimentos de reflexividade e transparência.

4 Proposta metodológica de análise sociológica

A proposta metodológica aqui apresentada tem como objetivo dar resposta aos dois objetivos gerais do trabalho de investigação em curso: captar a regulação e as lógicas de ação dos atores diretos e indiretos relacionados com o agrupamento de escolas e antecipar os cenários possíveis para o desenvolvimento da avaliação de escolas no agrupamento em estudo. Desenvolvida no quadro dos postulados da sociologia da ação, a estratégia de investigação permitirá conhecer de modo mais aprofundado os acontecimentos sociais na sua complexidade e totalidade, tendo em consideração os pontos de vista dos seus intervenientes.

Considerámos pertinente a utilização de uma metodologia de cariz qualitativo e assumimos uma perspetiva sociológica interpretativista, crenças de que o conhecimento deve buscar-se tendo em consideração um determinado contexto e as interpretações efetuadas a partir dos acontecimentos e comportamentos dos atores. O investigador integrar-se-á no contexto de estudo, dele se inteirando, na medida em que as ações dos atores podem ser melhor captadas e compreendidas pelo investigador quando são observadas no

ambiente em que ocorrem (Bogdan e Bilken, 1999: 48). A observação participante é, por conseguinte, uma técnica de investigação de que faremos uso, cientes de que “a interpretação da realidade e a ‘verificação’ científica do seu ajustamento é realizada exactamente pelo confronto com a realidade” (Guerra, 2002: 63).

Complementarmente recorrer-se-á à recolha de dados documentais, nomeadamente dos documentos produzidos pela escola (autoavaliação, os relatórios de avaliação externa e eventuais contraditórios, entre outros). Pretendemos também aplicar entrevistas semiestruturadas, conduzidas a partir de um guião estruturado que constitui o instrumento de gestão da entrevista, e que é construído a partir de questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação (Afonso, 2005: 99). As entrevistas individuais serão aplicadas a vários atores: diretor do agrupamento; presidente do Conselho Geral; dois assistentes técnicos; dois assistentes operacionais; comunidade local; um representante da autarquia; um representante das entidades mais significativas do concelho.

Vamos também recorrer a entrevistas em grupo, *focus group* (grupos focais), aos seguintes atores: equipa de autoavaliação, representantes dos pais/encarregados de educação; docentes; alunos/delegados de turma; diretores de turma; coordenadores de departamento; responsáveis de outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. A utilização desta técnica de recolha de dados (*focus group*) permite-nos compreender as lógicas de ação dos atores escolares, as múltiplas dimensões e visões dos diferentes indivíduos sobre a temática que pretendemos estudar. Para além de termos como finalidade recolher informação acerca dos objetivos dos atores face à avaliação de escolas (avaliação externa e autoavaliação), também se torna pertinente captar as atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que irão dar origem a um novo conhecimento (Galego e Gomes, 2005).

Após a recolha, tratamento e análise de dados através das entrevistas, usaremos o método MACTOR (Método ACTores, Objetivos, Relações de Força), operacionalizado com o *software* homónimo proposto por Godet (1993). Vocacionado para a análise dos jogos de atores, este método muito utilizado em estudos prospetivos, nomeadamente ao serviço da compreensão das dinâmicas sociais dos principais atores de um determinado sistema social, permite-nos avaliar as relações de força entre os atores e examinar as suas convergências e divergências face a um determinado número de desafios e objetivos relacionados.

Iremos operacionalizar este método em seis etapas. A primeira consiste na construção de um quadro de estratégias de atores onde cada ator será descrito como um bilhete de identidade (as suas finalidades, objetivos, constrangimentos e meios de ação internos e as suas atitudes). A segunda fase consiste em identificar os desafios estratégicos e objetivos associados, permitindo-nos indicar um determinado número de desafios estratégicos sobre os quais os atores têm objetivos convergentes ou divergentes. A terceira fase está relacionada com a construção de uma matriz de “atores x objetivos” indicando a atitude de cada ator face a cada objetivo passado, com o auxílio de uma escala constituída por valores que oscilam de valores negativos, neutro e valores positivos. Através da entrevista semiestruturada conseguimos recolher os objetivos de cada ator face à avaliação de escolas, e a partir da identificação desses objetivos procedemos à construção de um questionário específico que nos vai permitir quantificar a importância de cada um dos objetivos para cada um dos atores. A quarta fase baseia-se na hierarquização dos objetivos para cada ator, avaliando-se a intensidade do posicionamento de cada ator utilizando uma escala específica. Na fase seguinte, a quinta, procede-se à construção de uma matriz de influências diretas entre os atores a partir do quadro estratégico dos atores considerando os meios de ação de cada ator. As relações de força são medidas através do *software* MACTOR, a partir das influências diretas e indiretas de cada ator. A sexta fase consiste na integração das relações de força na análise das convergências e divergências entre atores. O método permite a formulação de questões-chave da análise prospetiva, interrogando-nos sobre as possibilidades de evolução das relações, a emergência e o desaparecimento de atores, alterações de papéis, funções.

Ao longo de todo o processo será praticada uma vigilância epistemológica sistemática, na medida em que, a utilização deste método requer cuidados na seleção e qualidade dos dados de entrada, assim como a capacidade de selecionar os dados mais pertinentes.

5 Conclusão

Os processos de avaliação das escolas podem ser entendidos como mecanismos de regulação, que se exerce sob formas distintas, das quais destacamos a avaliação externa e a autoavaliação.

Na nossa perspetiva, os mecanismos de regulação externa e de autoregulação derivados ou produzidos no quadro das práticas da sua avaliação externa e de autoavaliação só podem ser compreendidos no contexto

de um sistema de ação concreto em que a observação do comportamento dos atores, enquanto (re)construtores dessa mesma estrutura organizacional, é fundamental. Na verdade, se os processos de avaliação (sejam da avaliação externa, sejam da autoavaliação) implicam vários atores envolvidos no sistema social que é a escola ou o agrupamento escolar, pode dizer-se que o mesmo abarca um valor plural e subjetivo, centrado na análise estratégica das suas lógicas de ação.

Desvendar os modos de regulação (externa e interna) e as dinâmicas micropolíticas da organização escolar implica reconhecer e perceber a existência de dominação de uns atores sobre os outros e analisar as estratégias e táticas quotidianas inerentes às práticas dos atores escolares, no âmbito da heterogeneidade das interações, consoante os diferentes protagonistas, os seus interesses ocultos e as suas ideologias (Silva, 2010: 9). Com este texto, procuramos mostrar que, com dados recolhidos em entrevistas e *focus group*, submetidos a técnicas de análise de conteúdo e do tratamento e análise com o método MACTOR, será possível captar os modos de regulação e as lógicas de ação existentes no “jogo estratégico” dos atores, conhecimentos que constituem a base para procedimentos subsequentes orientados para a antecipação de futuros possíveis da avaliação externa e interna num agrupamento de escolas.

Referencias Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Est. Aval. Educ.* 21 (46), 343-362.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar. Porto: Asa Editores.
- Barroso, J. & Natércio, A. (2011). Políticas educativas: mobilização de conhecimentos e modos de regulação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Galego, C. & Gomes A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “*focus group*” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação* 5, 173-184.
- Godet, M. (1993). Manual de prospectiva estratégica. Da antecipação à ação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Guerra, I. C. (2002). Fundamentos e processos de uma sociologia da ação: o planeamento em ciências sociais. Parede. Príncipia.
- Reis, I. (2013). Governança e regulação da educação: perspectivas e conceitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 101-118.
- Sarmiento, M. J. (org.) (1999). Autonomia da escola: políticas e práticas. Porto: Edições Asa.
- Silva, D. V. e (2007). Escola e lógicas de ação organizacional: contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. *Ensaio: Aval. Públ. Educ.*, 15, (54), 103-126.
- Silva, D. (2010). Escola, estratégias e convenções. Um olhar sociológico-organizacional a partir das representações docentes sobre a “autonomia” consagrada das escolas básicas. *Revista da Educação*, 17, (2), 5 – 28.

Avaliação externa de escolas: Um olhar sobre os estudos empíricos

Costa, S.

Universidade do Minho

Email: sandrammcosta@gmail.com

Resumo

Esta comunicação é um recorte de um projeto de investigação no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa da Universidade do Minho sobre a avaliação externa: impacto e efeitos nas práticas curriculares e pedagógicas dos professores do 1º ciclo do ensino básico. Para tal, tornou-se fundamental conhecer os estudos empíricos já realizados no âmbito da avaliação externa de escolas. Realizámos uma análise documental a 26 estudos empíricos recolhidos dos repositórios de diversas instituições do ensino superior. Concluiu-se que os modelos de AEE têm pontos semelhantes, tanto em Portugal (no ensino público e privado), como em comparação com modelos de outros países. A AEE tem impacto nas escolas enquanto organizações e no desenvolvimentos profissional dos professores, afetando inclusivamente as suas decisões curriculares e pedagógicas. Ainda num olhar sobre as escolas, estudos apontam para a AEE como provocadora da melhoria das organizações e beneficiadora do desenvolvimento de dispositivos de avaliação interna.

1 Introdução

A avaliação em educação está em mutação desde a década de 60, quando o ensino era basicamente de cunho positivista (objetivista) e estas modificações estão ligadas tanto aos objetivos educacionais propostos quanto às implementações normativas que influenciam a operacionalização do ensino.

A avaliação e as atividades educacionais tomaram o caráter político que impôs sobre as atividades educacionais uma vigilância constante e uma certa gestão de informações (Machado, 2013). É nesta perspetiva que o conhecimento e a educação ganham o caráter de quase-mercado em educação, podendo ser oferecido e comercializado, onde, em nome da transparência a competitividade, se torna o impulso principal para o sucesso que critica e desafia os padrões sociais rígidos. O Estado Avaliador que se apresenta é um traço distintivo das mudanças nas políticas educativas.

Esta comunicação é um recorte de um projeto de investigação no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa da Universidade do Minho sobre a avaliação externa: impacto e efeitos nas práticas curriculares e pedagógicas dos professores do 1º ciclo do ensino básico, que visa verificar quais são as alterações que os professores do 1º ciclo do ensino básico do distrito do Porto evidenciam ao nível das suas práticas curriculares e pedagógicas, considerando as avaliações externas de aprendizagens e a avaliação externa de escolas. Este estudo, por sua vez, está integrado no projeto Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior. Para tal, tornou-se fundamental conhecer os estudos empíricos já realizados no âmbito da avaliação externa de escolas

2 Metodologia

Este trabalho baseou-se na revisão da literatura e análise documental de trabalhos científicos (principalmente teses e dissertações) disponíveis em bases de dados das instituições de Ensino Superior. As palavras-chave foram avaliação externa, avaliação de escolas, autoavaliação, avaliação institucional e qualidade.

Foram selecionados 26 trabalhos na linha da avaliação externa das escolas após uma leitura flutuante e consultas em resumos e conclusões.

Desta forma, optamos pela análise documental como técnica de análise de dados (Bardin, 2014) que representa uma abordagem qualitativa, subjetivista e interpretativa (Bodgan&Bicklen, 1994). Sendo os documentos fontes de dados brutos para o investigador, são matérias à disposição para serem submetidos ao trabalho analítico e análogo por meio da interpretação crítica (Flores, 1994 citado por Calado & Ferreira, 2005).

A análise documental consiste em recolher documentos com objetivos e critérios de codificação já pré-definidos e a partir deles realizar a transcrição da interpretação dos dados fornecidos pelos documentos produzindo um texto analítico.

A clareza da análise é favorecida pela possibilidade da interpretação dos dados por meio da leitura e da prática essencialmente descritiva que compõem o corpus textual, trazendo para a investigação a credibilidade que uma investigação que o cunho qualitativo propõe.

Para esta análise utilizamos os critérios de análise e conteúdo trazidos por Bardin (2014) que propõe:

- 1- Pré análise - leitura flutuante dos diversos documentos em busca de dados com base nos critérios pré definidos.
- 2- Exploração do material - redução e dados, ou categorização dos dados, um processo simultâneo; enquanto explora, lê, seleciona, categoriza (Esteves, 2006; Bardin, 2014).
- 3- Apresentação dos dados - Segundo Bardin (2014) pode acontecer de várias maneiras, uma matriz, um gráfico, um quadro, uma figura ou ainda uma apresentação simplesmente descritiva.

3 Resultados

Os estudos selecionados debruçam-se sobre quatro temáticas distintas:

1. Modelos de AEE (Barros, 2006; Matos, 2010; Santos, 2010; Cardoso, 2011; Brigas, 2012; Rodrigues, 2013; Sousa, 2013)
2. AEE e o seu impacto nas organizações e no desenvolvimento profissional (Faria, 2000; Silva, 2006; Duarte, 2009; Domingos, 2010; Lopes, 2010; Caldas, 2011; Pinho, 2011; Silva, 2011; Castro, 2012, Dourado, 2012, Freitas, 2012; Costa, 2013; Marques, 2013)
3. AEE e a melhoria e avaliação interna (Fonseca, 2010; Dias, 2012; Soares, 2012; Silvestre, 2013)
4. AEE e a qualidade (Gonçalves, 2009; Tavares, 2011)

Após a análise destes estudos, concluímos o número de estudos que abordavam uma determinada categoria nos seus resultados.

Categoria	Estudos	Nº de estudos
Melhoria	Melo, 2015; Costa, 2013; Silvestre, 2013; Brigas, 2012; Dias, 2012; Freitas, 2012; Caldas, 2011; Cardoso, 2011; Castro, 2011; Pinho, 2011; Silva, 2011; Lopes, 2010; Matos, 2010; Santos, 2010; Gonçalves, 2009;	15
Autoavaliação	Costa, 2013; Silvestre, 2013; Dias, 2012; Dourado, 2012; Soares, 2012; Caldas, 2011; Cardoso, 2011; Melo, 2011; Pinho, 2011; Silva, 2011; Matos, 2010; Santos, 2010; Barros, 2006;	13
Reflexão e aprendizagem	Marques, 2013; Sousa, 2013; Castro, 2012; Dias, 2012; Dourado, 2012; Freitas, 2012; Melo, 2011; Silva, 2011; Lopes, 2010; Matos, 2010;	10
Impacto	Sousa, 2013; Tavares, 2011, Domingos, 2010; Faria, 2010; Gonçalves, 2009;	5
Irrelevância	Castro, 2012; Dourado, 2012; Duarte, 2009, Barros, 2006; Silva, 2006;	5

Accountability	Rodrigues, 2013; Melo, 2011; Domingos, 2010;	3
Mudança Cosmética	Marques, 2013; Castro, 2012; Silva, 2011;	3
Burocracia	Castro, 2012; Silva, 2011; Fonseca, 2010;	3
Semelhança de Modelos	Rodrigues, 2013; Sousa, 2013; Brigas, 2012;	3

Tabela 1. Resultados

Dos estudos empíricos apresentados, 15 referem-se à AEE como promotora da melhoria. As organizações e os atores vêm-se reforçados pela existência da AEE e consideram que o seu relatório e consequentes planos de melhoria são uma mais-valia para a escola.

Este resultado reflete-se na implementação e melhoria de práticas de autoavaliação, referidas por 13 estudos, que enfatizam as novas dinâmicas das equipas de autoavaliação (re)ativadas pela AEE. Com a autoavaliação, organizações e atores voltam-se para si mesmos, refletindo e aprendendo sobre os seus papéis e dinâmicas, apontados por 10 estudos.

O impacto e a irrelevância da AEE são apontados pelo mesmo número de estudos. No entanto, os estudos mais antigos são os que apontam menos destaque à AEE, dando a entender que nos estudos mais recentes espelham-se a apropriação do processo de Avaliação Externa e das suas vantagens, deixando de ser apenas um processo externo, para se tornar uma alavanca de potencialidades das organizações, não deixando de ser considerada a prestação de contas e responsabilização, bem como a burocracia inerentes a este processo de avaliação, sendo que ainda são consideradas mudanças cosméticas, prontas para agradar e preencher requisitos externos.

Por fim, os diferentes modelos (comparações entre países ou público/privado) são considerados semelhantes em muitos pontos, nomeadamente nos seus propósitos e formato de *checklist* burocrática.

4 Conclusão

Neste trabalho, propusemo-nos realizar uma análise documental a 29 estudos empíricos recolhidos dos repositórios de diversas instituições do ensino superior, usando as palavras-chave: avaliação externa, avaliação de escolas, autoavaliação, avaliação institucional e qualidade.

Verificámos que estes estudos se debruçaram sobre quatro temáticas: Modelos de AEE, AEE e o seu impacto nas organizações e no desenvolvimento profissional, AEE e a melhoria e avaliação interna e AEE e a qualidade.

Concluiu-se que os modelos de AEE têm pontos semelhantes, tanto em Portugal (no ensino público e privado), como em comparação com modelos de outros países. A AEE tem impacto nas escolas enquanto organizações e no desenvolvimentos profissional dos professores, afetando inclusivamente as suas decisões curriculares e pedagógicas. Ainda num olhar sobre as escolas, estudos apontam para a AEE como provocadora da melhoria das organizações e beneficiadora do desenvolvimento de dispositivos de avaliação interna.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. 4º Ed. Edições 70.
- Barros, A. (2006). *A Avaliação das Escolas: Análise Crítica da Lei nº31/2002, de 20 de Dezembro*. Dissertação de mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Brigas, J. (2012). *Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu*. Dissertação de mestrado, Lisboa: Universidade Aberta.
- Caldas, R. (2011). *Impacto da Avaliação Externa na Escola: um Estudo de Caso numa Escola do litoral Norte*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho
- Cardoso, S. (2011). *A avaliação da Qualidade em Agrupamentos de Escolas – Aplicação do modelo CAF*. Dissertação de mestrado, Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Castro, H. (2012). *Avaliação de escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem. Um estudo de caso múltiplo*. Tese de doutoramento, Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Costa, N. (2013). *Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas Intermédias de Gestão*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho
- Dias, P. (2012). *A Avaliação Externa de Escolas: um contributo para a mudança na Organização Escolar?* Dissertação de mestrado, Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Domingos, C. (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*. Dissertação de mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dourado, L. (2012). *Impacto da avaliação institucional na prestação do serviço educativo: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho
- Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos Agrupamentos de escolas*. Dissertação de mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In: Lima e Pacheco (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Faria, S. (2010). *Avaliação institucional e imagem social da escola: estratégias da gestão escolar*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Fonseca, A. (2010). *Escolas, avaliação externa, auto-avaliação e resultados dos alunos*. Dissertação de mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freitas, S. (2012). *Avaliação externa de escolas*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, M. (2009). *Avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende ma escola de qualidade*. Dissertação de mestrado, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Lopes, G. (2010). *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas intervencionadas pela Inspeção-Geral da Educação, Delegação Regional do Centro, em 2006/2007*. Dissertação de mestrado, Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Machado, E. A. (2013) *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Edições Pedagogo.
- Marques, H. (2013). *A Avaliação Externa de Escolas no Ensino Especializado da Música. Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Matos, A. (2010). *Auto-avaliação de uma escola de ensino particular: Aplicação do Modelo de Excelência da EFQM*. Dissertação de mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Melo, C. (2011). *A melhoria da escola sob o prisma da avaliação*. Dissertação de mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pacheco, J. A.(Org.) (2014). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/concetual*. Porto: Porto Editora
- Pinho, P. (2011). *Reflexos da Avaliação Externa na Organização Escolar: um estudo num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo*. Dissertação de mestrado, Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, E. (2013). *O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Santos, A. (2010). *A avaliação externa das escolas A Avaliação Externa das Escolas em Portugal, na Primeira Década do Século XXI: uma Análise Focada nos Discursos Normativos, em Referenciais da IGE e Pareceres do CNE*. Dissertação de mestrado, Porto: Universidade do Porto.
- Silva, J. (2006). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento, Aveiro: Universidade de Aveiro
- Silva, M. (2011). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas: um estudo de caso acerca dos seus efeitos Organizacionais*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Silvestre, M. J. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas*. Tese de Doutoramento, Évora: Universidade de Évora.
- Soares, M. (2012). *Impacto e efeitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas*. Dissertação de mestrado, Coimbra: Universidade de Coimbra.



Sousa, J. (2013). *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.* Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho.

A influência da Avaliação Externa de Escolas na implementação de ações de melhoria

Figueiredo, C. ¹; Leite, C. ¹; Fernandes, P. ¹

¹ Universidade do Porto

Email: cfigueiredo@fpce.up.pt; carlinda@fpce.up.pt; preciosa@fpce.up.pt

Resumo

Em Portugal, a avaliação de escolas surgiu como medida política em 2002, com a publicação da Lei nº31/2002, mas só mais tarde, em 2006 com a implementação do programa de avaliação externa de escolas (AEE), este processo se tornou uma realidade.

Na base desta medida política encontram-se discursos teóricos (Devos & Verhoeven, 2003; Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Ryan & Telfer, 2011; Schildkamp et al, 2012) e políticos (Commission of the European Communities, 2001, 2007; Faubert, 2009; OECD, 2012, 2013) que argumentam em favor da avaliação de escolas enquanto meio para assegurar a qualidade do serviço educativo e promover condições para sua melhoria.

Em Portugal, a AEE tem como principais objetivos: 1) promover as aprendizagens e os resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; 2) promover a responsabilização das escolas e a consolidação de práticas de autoavaliação das escolas (AA); 3) fornecer conhecimento sobre o trabalho das escolas; 4) contribuir para a regulação da educação.

Esta comunicação visa responder a questões relacionadas com o primeiro objetivo, particularmente no que diz respeito à influência e ao impacto da AEE na implementação de ações e intervenções de melhoria nas escolas.

As conclusões aqui apresentadas resultam da análise dos dados recolhidos em Agrupamentos de Escolas que tenham apresentado uma subida ou uma descida significativa nas classificações da AEE, do 1º ciclo para o 2º ciclo de avaliação. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994) a Diretores/as de Escola e focus group (Greenbaum, 1998) com a Equipa de Autoavaliação e com Coordenadores de Departamento. As entrevistas foram posteriormente alvo de análise de conteúdo (Krippendorff, 2003).

Os dados revelam que, em todos os Agrupamentos, a AEE funcionou como um motor para a mudança, impulsionando a implementação de medidas e intervenções de melhoria, sobretudo ao nível i) da organização e gestão escolar, como é o caso dos documentos estruturantes; ii) das práticas colaborativas, como é o caso da articulação e sequencialidade curricular, e iii) dos processos AA. No entanto, o impacto da AEE assume diferentes graus de intensidade nos vários Agrupamentos, relacionados com as características dos Agrupamentos e das suas lideranças.

Palavras-Chave: Avaliação Externa de Escolas, Ações de melhoria, Intervenções, Impactos.

1 Introdução

A avaliação de escolas (AE) na Europa tem vindo a ser considerada uma peça central para o desenvolvimento e melhoria do funcionamento das escolas e dos sistemas educativos (European Parliament and Council, 2001; Commission of the European Communities, 2007). Essa importância resulta, em certa medida, de alterações políticas e de novos mandatos dirigidos ao sistema educativo e às escolas nos últimos 20 anos. São exemplos destas alterações o fenómeno de descentralização de poderes na educação e consequente atribuição de maior autonomia às escolas, que ocorreu nos anos 90 nos países europeus (Faubert, 2009), bem como o movimento de globalização e a expansão da lógica de mercado para o campo social, nomeadamente a educação, ressaltando-se a competitividade, a eficiência, a eficácia e a qualidade dos serviços prestados. Estas mudanças nos sistemas educativos resultaram na necessidade de assegurar por um lado o bom uso da autonomia administrativa e pedagógica e, por outro, cumprimento de padrões de qualidade e metas a atingir pelas escolas. Tornou-se então essencial a adoção de sistemas

de garantia da qualidade e de prestação de contas. É neste cenário que vários organismos europeus produziram recomendações defendendo o recurso à avaliação de escolas enquanto forma de garantia da qualidade (Commission of the European Communities, 2001, 2007; Faubert, 2009; OECD, 2012, 2013), e de melhoria educacional.

Na base destas recomendações estão argumentos de que a avaliação de escolas permite a análise dos contextos escolares e do funcionamento das escolas, o que resulta na produção de conhecimento útil sobre os pontos fortes, as áreas de melhoria e ainda o diagnóstico das necessidades. Por sua vez, o conhecimento produzido é essencial para o desenho e implementação de ações com vista à resolução de problemas e suprimento das necessidades. Do mesmo modo, é sustentado que a avaliação de escolas permite a verificação do uso dos recursos financeiros, materiais e humanos, bem como a aferição do trabalho desenvolvido por contraponto com os padrões e objetivos definidos para a educação escolar, dando assim resposta à prestação de contas.

No seguimento destas orientações, vários países optaram pela criação e implementação de sistemas de avaliação de escolas nas modalidades de autoavaliação de avaliação externa ou de ambas as modalidades. No caso de Portugal, a opção política foi a de recorrer a processos de autoavaliação e de avaliação externa, num procedimento que se pretende ser de complementaridade.

É com base nos pressupostos acima apresentados, nomeadamente nos que à melhoria das escolas dizem respeito que esta comunicação se centra. Partindo da premissa de que a AE potencia a melhoria das escolas, pretende-se com a pesquisa aqui apresentada *perceber que impactos tem a AEE na implementação de ações de melhoria nas escolas, e em que se traduzem esses impactos*.

Nesse sentido, este texto organiza-se com um primeiro ponto onde se apresentam algumas considerações sobre a avaliação externa de escolas em geral, e em Portugal em particular. Segue-se a descrição da metodologia adotada na recolha e análise de dados. O texto termina com a apresentação e discussão dos resultados e de algumas conclusões traçadas.

2 Algumas considerações sobre a avaliação externa de escolas

A avaliação de escolas, tal como foi previamente referido, surge no centro de pressões que oscilam entre a necessidade de prestação de contas sobre o funcionamento das instituições escolares e o trabalho nelas desenvolvido, e a necessidade de melhoria do serviço educativo prestado.

As exigências no sentido da prestação de contas associam-se sobretudo à expansão dos conceitos-chave patentes na lógica racionalista e economicista, aos diferentes serviços e componentes sociais (Wrigley, 2003; West, Mattei & Roberts, 2011; Ehren & Swanborn, 2012). Ao mesmo tempo, ocorrem um conjunto de alterações sociais e políticas, nomeadamente o estabelecimento de maior autonomia das entidades estatais e a descentralização dos poderes de governação (Clímaco, 2005; Honig & Rainey, 2012). Surgem ainda questões relacionadas com a eficácia e eficiência dos serviços, a verificação do uso adequado dos recursos e dos resultados alcançados face aos resultados esperados (Hadji, 1994; Dupriez & Maroy, 2003), e ainda a necessidade de informar os stakeholders sobre a qualidade e o funcionamento dos serviços. Os processos de avaliação de escolas, e neste caso concreto, de avaliação externa de escolas (AEE), dão resposta às demandas de prestação de contas. A AEE surge primeiramente associada a esta dimensão. No entanto a avaliação externa tem evoluído para assumir um papel como “selo de garantia da qualidade” (Alaiz et al, 2003:17), e como um processo de apoio às escolas e ao seu desenvolvimento.

A par da verificação, a avaliação externa de escolas possibilita também o diagnóstico de necessidades e dificuldades sentidas nas escolas, bem como de aspetos positivos de relevo. Os processos de AEE, pela recolha de informação geram possibilidades de produção de conhecimento útil. Por sua vez, este conhecimento é essencial à compreensão das realidades escolares, à identificação discrepâncias a corrigir (Hayman & Napier, 1979; Reezigt & Creemers, 2005; Coe, 2009), e à definição de intervenções e ações com vista à melhoria das escolas (Devos & Verhoeven, 2003; Campbell & Levin, 2009; Coe, 2009; Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Ryan & Telfer, 2011; Schildkamp et al, 2012).

Em síntese, espera-se que avaliação externa de escolas 1) recolha de informação útil às escolas, governo e sociedade; 2) sirva os propósitos de prestação de contas; 3) promova espaços de desenvolvimento e melhoria das instituições de ensino e da educação; e 4) assegure a qualidade, eficiência e sucesso educativos.

É precisamente com base nestas ideias que se organiza e desenvolve a avaliação externa de escolas em Portugal. Esta assume um carácter obrigatório para todas as instituições do ensino não superior, tuteladas pelo Estado, regendo-se por parâmetros legalmente definidos, desde 2002.

Com intenção de assegurar a qualidade do serviço educativo prestado e alcançar os standards internacionais para educação escolar, os decisores políticos publicaram a Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro que aprova o sistema de avaliação do ensino não superior. Este normativo regula a avaliação de escolas, nas modalidades de autoavaliação e avaliação externa.

De acordo com a lei, a AE tem como princípios subjacentes a procura da melhoria do serviço educativo prestado e das instituições de educação escolar. Mais especificamente, os processos de avaliação de escolas orientam-se com vista a: i) fornecer informações à comunidade e corpos políticos sobre o trabalho realizado nas escolas; ii) promover condições para o sucesso escolar dos alunos; iii) garantir a credibilidade dos estabelecimentos de ensino; iv) participar em programas e iniciativas internacionais de avaliação.

Apesar de ter sido legislada em 2002, a avaliação externa de escolas teve início apenas em 2006. Neste ano foi criado o sistema de avaliação externa de escolas, colocado em ação sob a alçada da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). Este processo, segundo o disposto na página web da IGEC, tem como principais objetivos: 1) promover as aprendizagens e os resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; 2) promover a responsabilização das escolas e a consolidação de práticas de autoavaliação das escolas (AA); 3) fornecer conhecimento sobre o trabalho das escolas; 4) contribuir para a regulação da educação. É possível afirmar que os pressupostos que servem de base à AEE em Portugal e os objetivos que a orientam vão ao encontro da literatura existente sobre a questão e que se resumem pela procura de melhoria e qualidade da educação.

É neste sentido que se torna pertinente estudar e compreender o impacto que a avaliação externa de escolas tem tido nos processos de melhoria implementados pelas instituições de ensino avaliadas.

3 Metodologia

A metodologia seguida assentou no desenvolvimento de estudo de caso com 5 escolas. Tendo como ponto de partida o objetivo acima enunciado de compreender o impacto e a influência da AEE na implementação de medidas de melhoria, optou-se por selecionar agrupamentos de escolas que tenham sido alvo de processos de avaliação externa nos dois ciclos de avaliação. Constituiu também um critério para a seleção das escolas a análise das classificações obtidas nos dois momentos AEE, sendo que se pretendeu estudar agrupamentos que apresentassem uma subida ou uma descida significativa nas classificações, do 1º ciclo para o 2º ciclo de avaliação.

A recolha de dados seguiu uma orientação qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994) a Diretores/as de Escola (D) e focus group (Greenbaum, 1998) com as Equipas de Autoavaliação (EqAA) e com os/as Coordenadores/as de Departamento (Cdep). A opção por recolher informação junto destes elementos prende-se com o facto de constituírem estruturas fundamentais na gestão das escolas e na organização do trabalho pedagógico e, portanto, poderem ter um papel essencial no desenho e implementação de eventuais melhorias.

As entrevistas foram posteriormente alvo de análise de conteúdo (Krippendorff, 2003).

4 Apresentação e discussão de resultados

Um primeiro aspeto que a destacar prende-se com a existência, ou não, de impactos da avaliação externa de escolas. No caso das cinco escolas consideradas neste estudo, é possível afirmar que a AEE tem tido um impacto na promoção de ações de melhoria. No entanto, o nível do impacto varia entre o 1º e o 2º ciclo de avaliação externa. De um modo geral os entrevistados afirmam com segurança que a AEE tem constituído um motor para a mudança, impulsionando a implementação de medidas e intervenções de melhoria, como é visível nos excertos de entrevista que a seguir se apresentam:

«Tem sido um motor para... sabemos que não estamos bem e estamos a tentar melhorar, não é?» (D_AgE4).

«Na primeira avaliação fomos obrigados a reforçar todos os mecanismos que tínhamos de autoavaliação, levados a profissionalizar mais as nossas práticas e a ter um cuidado redobrado com o registo efetivo de tudo aquilo que íamos fazendo...» (D_AgE2).

«Quando recebemos a primeira avaliação e quando recebemos a segunda... o Pedagógico refletiu maneiras de ultrapassar, foi quando surgiu as ideias de vários projetos para que melhorassem os pontos da qual foram focados como menos positivos» (Cdep_AgE1).

«Alguma influência tem. Tanto mais que nós temos neste momento um peso em cima que é o facto de termos sido avaliados de muito bom e não podemos descer, a subir só podemos subir» (D_AgE1).

«A avaliação externa é sempre um olhar... desafia a escola» (EqAA_AgE3).

«Agora o primeiro ciclo, o primeiro trouxe melhorias...» (D_AgE2).

Estes dados permitem inferir que a avaliação externa de escolas que se desenvolve em Portugal tem ido ao encontro do que a literatura apresenta como sendo o seu potencial, isto é, promover espaços para a mudança e melhoria do funcionamento das instituições escolares (Devos & Verhoeven, 2003; Campbell & Levin, 2009; Coe, 2009).

Os entrevistados referem ainda que a influência da AEE é sentida, sobretudo, através das conclusões presentes no relatório que por um lado permitem a tomada de consciência de determinados aspetos a melhorar pela comunidade escolar em geral, e por outro lado por as conclusões apresentadas conferirem legitimidade a argumentos já apresentados por algumas estrutura de coordenação e gestão escolar e, conseqüentemente, legitimarem a tomada de decisão e implementação de ações.

«Põe-nos a refletir sobre as coisas, também... É um olhar externo que nos ajuda a perceber coisas que se calhar estariam à nossa frente e nós até nem teríamos pensado nelas... mas eu nesta última avaliação externa não sei» (Cdep_AgE3).

«Eu acho que quando se põe em causa qualquer coisa... serve para refletir e obrigatoriamente se melhora alguma coisa» (Cdep_AgE4).

«Ao analisarmos o relatório nas várias estruturas, acho que faz refletir e reconhecer há alguns aspetos que é preciso melhorar» (D_AgE4).

«De facto, nós nunca temos a verdadeira perceção, e estamos tão imbuídos no trabalho que precisamos destes momentos, porque muitas vezes é quando nós pensamos que temos aí a inspeção e vamos refletir sobre o que temos...» (D_AgE3).

Um outro aspeto que influencia fortemente a implementação de melhorias, e que está presente apenas neste segundo ciclo de AEE prende-se com a obrigatoriedade de construção, implementação e monitorização de um plano de melhoria. Este é um projeto de ação produzido pelas escolas com base nas conclusões da AEE, no qual constam ações a implementar com vista à melhoria. Constitui um certo compromisso assumido pelas instituições escolares e que orienta a ação, como mostram os seguintes excertos:

«Quando a avaliação externa foi realizada, a primeira, fizeram a avaliação externa, saiu o relatório, ponto. Depois o agrupamento fez o que achava que devia fazer. Aquando desta segunda avaliação externa já não foi bem assim... já não foi um ponto. O agrupamento teve que elaborar um plano de melhoria... portanto nós começamos a agir logo aí» (EqAA_AgE3).

«Na primeira avaliação externa, não fomos obrigados a fazer plano de melhoria... Portanto não fizemos... agora tivemos que fazer» (D_AgE4).

Estes depoimentos indiciam que a AEE parece cumprir os seus propósitos de promoção da melhoria, ao difundir informação útil e contextualizada que as instituições escolares podem utilizar para o seu próprio desenvolvimento, para o desenho de intervenções e para dar início à mudança desejada (Hayman & Napier, 1979; Reezigt & Creemers, 2005; Coe, 2009).

Foi também possível perceber que a avaliação externa de escolas influencia principalmente ações de carácter organizativo e de gestão dos agrupamentos de escolas, sendo que os aspetos de carácter pedagógico parecem ser mais imunes à avaliação. No caso dos agrupamentos estudados, apenas se identificam impactos da AEE ao nível das práticas docentes na promoção do trabalho colaborativo e na procura de momentos de articulação mais frequentes.

«A articulação. Houve melhorias aí... Passou a ser formalizada e mais sistemática» (Cdep_AgE4).

«A partilha de materiais intensificou-se. O trabalho colaborativo intensificou-se» (Cdep_AgE2).

No entanto, os dados evidenciam impactos significativos das conclusões da AEE nas práticas de autorregulação das instituições escolares, nomeadamente nos processos de autoavaliação.

«E por orientações do resultado da [primeira] avaliação externa que tivemos, sentimos necessidade de constituir uma equipa e de formalizar os processos» (EqAA_AgE3).

«A primeira avaliação veio efetivamente ajudar-nos a organizar-nos de forma diferente em relação aos processos de avaliação de toda a escola» (D_AgE3).

«Foi no resultado da avaliação externa que se constituiu a equipa de autoavaliação. Foi assim em quase todas as escolas. Foi nos resultados da primeira geração de AEE que as escolas constituíram as suas equipas (EqAA_AgE3).

Encontram-se ainda indícios de influência da avaliação externa nos modos de organização dos agrupamentos:

«A escola sente necessidade de se organizar melhor... por isso isto nunca é incipiente, tem sempre efeitos» EqAA_AgE3).

«Eu acho que nós não estávamos nada mal, em termos de organização, da forma como trabalhamos. Mas vai-nos obrigar ainda a trabalhar melhor» EqAA_AgE3).

Foi possível identificar ainda, particularmente no segundo ciclo de AEE, um outro aspeto de influência e que se prende com a supervisão da prática letiva. Este é também um exemplo de algo que a avaliação externa legitimou nas escolas.

«Por exemplo, este aspeto da supervisão... já tinha sido um ponto crítico na primeira avaliação, e na segunda... e portanto esta ação veio dar-nos força. Ajudou-nos a implementar» (D_AgE3).

«Mais na monitorização das medidas de promoção do sucesso... implementamos algumas dinâmicas... na autoavaliação também... E depois na supervisão pedagógica... temos quase todas as turmas com coadjuvações nas disciplinas estruturantes» (D_AgE4).

Os excertos aqui apresentados mostram que o primeiro ciclo AEE parece ter tido um impacto e influência mais significativos no funcionamento e melhoria dos agrupamentos de escolas, por comparação com o efeito sentido no 2º ciclo de avaliação externa.

Com base nestes dados é possível inferir que a avaliação externa de escolas tem criado alguns momentos propícios à ação para o desenvolvimento e melhoria, confirmando uma vez mais o que a literatura apresenta (Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Ryan & Telfer, 2011; Schildkamp et al, 2012). Estes, por sua vez, parecem centrar-se mais em aspetos da organização e gestão escolar e não tanto ao nível das práticas pedagógicas e dos resultados escolares.

5 Conclusão

O estudo que aqui se apresenta permitiu traçar algumas conclusões relativamente ao impacto e influência da avaliação externa de escolas no desenho e implementação de ações de melhoria nas escolas.

De um modo geral, todos os entrevistados consideram que a AEE apresenta impactos significativos e influencia o funcionamento das escolas e a instituição de ações, na medida em que permite a identificação de aspetos potencialmente problemáticos do funcionamento da escola, promovendo a reflexão e, conseqüentemente, a ação. Esta influência é sentida em diferentes níveis no funcionamento das escolas. No caso destes 5 agrupamentos de escolas em estudo, a AEE teve particular influência na definição, construção, organização e desenvolvimento dos processos de autoavaliação de escolas, sobretudo ao nível do 1º ciclo AEE. Este facto parece comprovar que, pelo menos no que ao objetivo de *promover a responsabilização das escolas e a consolidação de práticas de autoavaliação das escolas*, a AEE está a ser bem-sucedida.

Um outro aspeto no qual a influência da avaliação externa de escolas é sentida relaciona-se com a organização dos próprios agrupamentos, nomeadamente na redação dos documentos estruturantes que orientam a ação das escolas. De um modo mais específico relacionado com o trabalho pedagógico, a AEE tem tido alguma influência na promoção de práticas colaborativas entre docentes, como é o caso da articulação e sequencialidade curricular.

A característica mais influenciadora da AEE no 2º ciclo avaliativo prende-se com a obrigatoriedade de produção de um Plano de melhoria, por parte dos agrupamentos de escolas, após a avaliação e com base nos resultados da mesma. Este processo permite às escolas orientarem a ação.

É então possível concluir que a avaliação externa de escolas que se desenvolve em Portugal corresponde ao que a literatura produzida sobre esta temática refere em relação ao papel da AEE no desenvolvimento das escolas. Foram encontrados, neste estudo, paralelismos entre os modos de influência da AEE e os discursos que referem o seu potencial enquanto instrumento de apoio na melhoria. Esta conformidade é particularmente visível no fornecimento de informações úteis e contextualizadas sobre a realidade escolar (Reezigt & Creemers, 2005; Coe, 2009), e no impacto que estas informações representam para as escolas ao nível da identificação de áreas de intervenção e consequente implementação de ações de melhoria (Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Ryan & Telfer, 2011; Schildkamp et al, 2012).

No caso concreto dos agrupamentos de escolas em estudo, este impacto traduz-se na identificação das áreas problemáticas, na legitimação da tomada de decisão e a ação das lideranças e no caráter de obrigatoriedade do plano de melhoria.

É ainda pertinente reforçar a ideia transmitida pelos entrevistados nesta pesquisa de que a influência da AEE é menos sentida no segundo ciclo de AEE, por comparação com o 1º ciclo de avaliação externa. Mantêm-se então algumas questões: será que os planos de melhoria (instituídos no 2º ciclo de AEE) estão a gerar efeitos? Se sim, a que são devidos? Se não, por que razão?

Referências Bibliográficas

- Alaiz, V. et al (2003) Autoavaliação de Escolas: Pensar e praticar, Porto: Edições ASA;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora;
- Campbell, C. & Levin, B. (2009) Using data to support educational improvement, *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, pp. 47-65 (DOI: 10.1007/s11092-008-9063-x);
- Clímaco, M. (2005) Avaliação de Sistemas em Educação. Lisboa: Universidade Aberta;
- Coe, R. (2009) School Improvement: Reality And Illusion, *British Journal of Educational Studies*, 57(4), pp. 363-379 (DOI: 10.1111/j.1467-8527.2009.00444.x);
- Commission of the European Communities. (2001). The Concrete Future Objectives of Education Systems – Report from the Commission, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0059:FIN:EN:PDF>
- Commission of the European Communities. (2007). Schools for the 21st Century – Commission Staff Working Paper
- Devos, G. & Verhoeven, J. (2003). School Self-Evaluation-Conditions and Caveats: The Case of Secondary Schools. *Educational, Management, Administration & Leadership*, 31 (4), 403-420. Doi: 10.1177/0263211X030314005;
- Dupriez, V. & Maroy, C. (2003) Regulation in school systems: a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium, *Journal of Education Policy*, 18(4), pp. 375-392 (DOI: 10.1080/0268093032000106839);
- Ehren, M. & Swanborn, M. (2012) Strategic data use of schools in accountability systems, *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), pp. 257-280 (DOI: 10.1080/09243453.2011.652127);
- European Parliament and Council (2001) recommendation of the European parliament and of the council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education
- Faubert, V. (2009). School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, *OECD Education Working Papers*, 42, OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>
- Greenbaum, T. (1998). The handbook for focus group research. Thousand Oaks: Sage Publications;
- Hadji, C. (1994) A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora;

- Hayman, J. & Napier, R. (1979) *Avaliação nas escolas: um processo humano para a renovação*. Coimbra: Livraria Almedina;
- Hofman, R., Dijkstra, N. & Hofman A., (2009) "School self-evaluation and student achievement". *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), pp.47–68;
- Honig, M. & Rainey, L. (2012) *Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here?*, *Education Policy*, 26(3), pp. 465-495 (DOI: 10.1177/0895904811417590);
- Krippendorff, K. (2003) *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills;
- Ministério da Educação (2002) Lei n.º 31, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 294 — 20 de dezembro de 2002;
- OECD. (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels
- OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: an international perspective on evaluation and assessment*. Brussels
- Reezigt, G. & Creemers, B. (2005) A comprehensive framework for effective school improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 407-424 (DOI: 10.1080/09243450500235200);
- Ryan, T. & Telfer, L. (2011). A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3 (3), 171-190
- Schildkamp, K. et al (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38 (1), 125-152. doi: 10.1080/01411926.2010.528556
- West, A., Mattei, P. & Roberts, J. (2011) *Accountability and Sanctions in English Schools*, *British Journal of Educational Studies*, 59(1), pp. 41-62 (DOI: 10.1080/00071005.2010.529416);
- Wrigley, T. (2003) Is 'School Effectiveness' Anti-Democratic?, *British Journal of Educational Studies*, 51(2), pp. 89-112 (DOI: 10.1111/1467-8527.t01-4-00228);

TEIP e Avaliação Externa de Escolas: o lugar da justiça social nas políticas de promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional

Sampaio, Marta¹ & Leite, Carlinda²

¹ Bolseira de Doutoramento da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

² Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Email: msampaio@fpce.up.pt; carlinda@fpce.up.pt

Resumo

Em Portugal foram concretizadas medidas políticas de promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional justificadas com base em aspetos relacionados com a igualdade de oportunidades e a justiça social. Duas destas medidas dizem respeito à avaliação externa das escolas e a um programa de educação compensatória, nomeadamente, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

O principal objetivo deste artigo é dar conta de uma análise sobre o modo como os objetivos destas medidas políticas estão a ser concretizados, tendo em atenção as condições que contribuem para que as necessidades e características dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade sejam respeitadas, e como são concretizados os processos que as escolas desenvolvem na procura de uma melhoria educacional fundada na justiça curricular e social (Connell, 1995; Crahay, 2000; Dubet, 2008; Rawls, 2003; Santomé, 2013) no contexto político atual.

Para a recolha de dados foram realizadas entrevistas semidirectivas (Hopf, 2004; Bogdan & Biklen, 1994; Goodson, 2013; Seidman, 2013) ao presidente do Conselho Nacional de Educação, ao responsável nacional pelo programa TEIP e entrevistas exploratórias numa escola TEIP à Diretora e às Coordenadoras do Programa TEIP e da Equipa de Autoavaliação. Os discursos recolhidos foram tratados por análise de conteúdo (Bardin, 2009) através do programa N.Vivo (v10).

A análise desses dados permite inferir que estas medidas políticas têm um impacto e efeitos moderadamente positivos no quotidiano escolar e, apesar de se constituírem como duas políticas distintas, interligam-se em diferentes aspetos.

Palavras-Chave: Justiça Social, Avaliação de Escolas, TEIP.

1 Introdução

Reconhecendo que a educação escolar deve garantir a igualdade de oportunidades de sucesso escolar (LBSE, 1986) de modo a promover uma sociedade mais justa, torna-se pertinente conhecer que influências têm as medidas políticas de promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional no contexto educativo português. Duas das medidas implementadas dizem respeito à avaliação das escolas e ao programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

O programa TEIP foi apresentado em 1996 como uma política pública de resolução de problemas relacionados com a desigualdade social e com o abandono e o insucesso escolares (Barbieri, 2003; Leite, Fernandes & Silva, 2013). Por sua vez, a avaliação das escolas foi oficialmente apresentada com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do sistema educativo (Lei n.º 31/2002). Desde o ano 2006 todas as escolas públicas portuguesas estão sujeitas a um processo de avaliação externa de escolas (AEE), sendo esta justificada, entre outros, pelo objetivo de 'promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos'.

Partindo do pressuposto de que é uma responsabilidade política a promoção de uma melhoria educacional (Bolívar, 2003), consideramos importante analisar se a AEE e o programa TEIP seguem processos orientados por princípios democráticos e igualitários, isto é, se têm como meta contribuir para a concretização da justiça

social e curricular (Connell, 1995; Crahay, 2000; Dubet, 2008; Rawls, 2003; Santomé, 2013), essenciais para a construção de uma escola democrática (Apple & Beane, 1995).

É tendo por referência este contexto educacional que este texto se debruça sobre estas medidas políticas. Para isso, o texto inicia-se com uma pequena contextualização teórica acerca do programa TEIP e do processo de AEE enquanto políticas de promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional na sua relação com princípios de justiça social. Num segundo momento, define-se a metodologia seguida no estudo para, posteriormente, se apresentarem os dados recolhidos. Num último ponto são tecidas algumas considerações finais que pretendem responder às perguntas de partida que orientam o estudo.

2 Justiça social e Políticas de promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional

As medidas políticas que se seguiram à revolução democrática de abril de 1974 atribuíram à educação a “função” de garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (Lei de Bases do Sistema Educativo Português, 1986), sendo algumas destas medidas oficialmente apresentadas e justificadas na intenção de promover o sucesso escolar e a melhoria educacional.

Para Connell (2012), através da educação é possível responder à diversidade profunda que existe na população escolar, uma vez que existem características diferenciadoras que a tornam distinta em diversos aspetos, tais como género, etnia, entre outros. Para esta autora, a ‘resposta’ necessária não se centra apenas em reconhecer que todos os seres humanos têm o direito à educação pois, acima de tudo, é preciso encontrar diferentes respostas educativas à diversidade profunda da sociedade e das escolas. Foi nesse sentido, e procurando concretizar princípios de equidade e igualdade de tratamento que, na década de 90, em Portugal, foram criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que envolvem escolas que enfrentam situações de desigualdade social, abandono e insucesso escolares (Leite, Fernandes & Silva, 2013) em projetos que intervenham nestas situações. Tratou-se, pois, de devolver poderes ao local (Leite, 2005) concretizando princípios de descentralização, de participação e de autonomia (Ferreira, 2005) através de práticas de responsabilização decorrentes da reconfiguração da função reguladora do Estado (Afonso & Costa, 2011; Trindade, 2011).

Por sua vez, e já no ano de 2006, todas as escolas públicas dos ensinos básico e secundário começaram a ser avaliadas tendo por base o modelo “*How good is our school*” (Clark, 2000) e os parâmetros definidos na Lei nº 31/2002 que institucionaliza o processo de Avaliação Externa de Escolas (AEE). O referencial usado no processo de AEE foca aspetos relacionados com os resultados dos alunos, a prestação do serviço educativo, as questões da organização, gestão e liderança escolares e as dinâmicas de autoavaliação. No 1º ciclo de AEE este referencial estruturou-se em torno de 5 domínios que, no 2º ciclo (com início em 2011), sofreu pequenos reajustes, passando a focar: (1) resultados, (2) prestação do serviço educativo e (3) liderança e gestão. Sendo esta AEE justificada com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do serviço educativo e do funcionamento das escolas, as equipas que a realizam são constituídas por 2 inspetores da IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência – que é responsável pela realização da AEE – e um elemento externo, normalmente um/a académico/a. A par do objetivo de melhoria global das escolas e das aprendizagens dos alunos, as mudanças pretendidas estão também diretamente relacionadas com medidas de *accountability* externas (Afonso, 2009; Fullan *et al.*, 2015).

Por considerarmos que a avaliação das escolas públicas e o programa TEIP – enquanto políticas de promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional –, dependendo dos rumos que tomam, podem também promover processos de organização e desenvolvimento curricular que abracem a diversidade da população escolar e que se estruturam em torno de uma justiça social e curricular (Connell, 2012; Ball, 2009; Vincent, 2003), centrámo-nos na análise destas possibilidades e efeitos. Se tivermos em conta que a melhoria educacional ou melhoria das escolas é o processo de otimizar o desempenho e resultado dos recursos - humanos, materiais e educativos - em resultados positivos dos seus alunos (Marsh, 1990), consideramos fundamental perceber de que forma este sucesso pode ser alcançado cumprindo princípios de justiça social e curricular. Com estas duas medidas, as escolas TEIP estão simultaneamente sujeitas a um processo de monitorização e, igualmente, a um processo de avaliação, sendo que um dos objetivos deste trabalho é também perceber como as escolas convivem com estes dois processos e se eles contribuem para promover uma melhoria educacional no quadro de uma justiça social.

3 Metodologia

Tendo em conta este contexto, o objetivo geral do estudo foi analisar se a AEE e o programa TEIP seguem processos orientados por princípios democráticos e igualitários, isto é, se têm como meta contribuir para a concretização da justiça social e curricular (Connell, 1995; Crahay, 2000; Dubet, 2008; Rawls, 2003; Santomé, 2013). Para tal, questionámos: *Estas medidas políticas contribuem para a promoção de uma educação inclusiva? Que ações são adotadas pelas escolas para a concretização do princípio da justiça social no quadro destas duas medidas políticas? Que influências exercem a AEE e o programa TEIP nas várias dimensões do quotidiano escolar?*

Para a recolha de dados foram realizadas 5 entrevistas semidirectivas (Hopf, 2004; Bogdan & Biklen, 1994; Goodson, 2013; Seidman, 2013), nomeadamente: ao Presidente do Conselho Nacional da Educação; ao responsável, a nível nacional, pelo programa TEIP; à Diretora, Coordenadora do Programa TEIP e Coordenadora da Equipa de Autoavaliação de um Agrupamento TEIP do Norte de Portugal.

Depois de recolhidos, os discursos foram analisados com recurso à análise de conteúdo (Bardin, 2009; Krippendorff, 2004).

4 Apresentação de dados

Centrando-nos nos discursos do Presidente do Conselho Nacional de Educação (PCNE) e do responsável pelo programa TEIP em Portugal (RTEIP), é notório o foco colocado na necessidade de proporcionar uma melhoria da qualidade das aprendizagens desenvolvidas, ou seja, estes discursos são marcados por questões relativas ao sucesso escolar dos alunos que passam, na opinião dos dois entrevistados, pela regulação e monitorização das aprendizagens. Foi afirmado:

«Eu acho que a existência de um sistema de avaliação externa das escolas é sempre um instrumento de regulação das aprendizagens e do desempenho escolar que é eficaz, que pretende ser eficaz (...) Eu tenho que ter mecanismos de monitorização que me permitam dar alguma sustentabilidade à avaliação que eu faço, ou seja, eu não posso fazer uma avaliação com base numa observação de carácter impressionista, eu tenho que me basear ou em indicadores ou em elementos sistematizados em termos de informação» (PCNE)

«Hoje em dia, cada vez mais, nós estamos preocupados com a promoção do sucesso. Também há aqui uma inversão de imagem, sempre se colou uma imagem de insucesso, são territórios com muito insucesso, com muita indisciplina e isto foi sistematicamente colocado à marca TEIP» (RTEIP)

Para que o objetivo de proporcionar sucesso escolar a todos possa ser alcançado, ambos os entrevistados focam a importância de desenvolver um trabalho integrado e articulado entre professores e direção das escolas, sendo para isso essencial definir os objetivos e os resultados a alcançar. Ou seja, a reflexão que os entrevistados fazem tem também como foco questões relativas à eficiência e à eficácia das escolas, tal como se pode perceber pelos seguintes excertos das entrevistas:

«Ou seja, a sua eficácia é reduzida. Eu acho que as escolas hoje estão mais preocupadas com os resultados. As escolas hoje perceberam que não basta ter boas intenções, querem ter bons resultados. Eu acho que isso é positivo. Há pessoas que dizem "estão excessivamente focados nos resultados", ainda bem porque elas nunca tiveram» (PCNE)

«(...) em vez de termos uma visão estratégica integrada da ação educativa, temos um espartilhado de intervenções, não obrigatoriamente interligadas e articuladas, o que em vez de contribuir para a eficácia e a eficiência, muitas vezes contribui para uma ineficiência muito grande e uma eficácia muito duvidosa (...) ao nível do programa TEIP, uma das evoluções que eu acho que foi muito significativa foi essa questão das metas (...) saber para onde quer ir, dito de outra forma, estabelecer metas» (RTEIP)

Quando questionados acerca de como, na prática, se podem atingir os objetivos alcançados e obter resultados positivos, é inegável a referência à importância das boas lideranças, uma vez que a ação destas influencia o desenvolvimento das escolas e a mobilização adequada dos recursos. No que diz respeito às escolas TEIP, é também referido como crucial trabalhar no sentido de diminuir a retenção e a visão estigmatizada que ainda existe acerca deste programa e da população escolar que este abrange. Foi afirmado:

«Há uma chave fundamental: é ter boas lideranças. E acima de tudo ter boas lideranças centradas e focadas na área pedagógica, ou seja, como é que eu vou melhorar as aprendizagens, esse é que é o grande desafio (...) um líder é isso, é a capacidade de mobilizar os recursos que tem, de qualificar os processos que tem, para atingir melhor os objetivos, que ele próprio pode definir ou que a comunidade possa definir, e portanto, isso é que é liderança» (PCNE)

«Ao nível do programa eu acho que é, precisamente, uma medida de justiça social porque não é dando igual a todos que nós vamos ser mais justos porque não estão todos no mesmo ponto de partida (...) se eu der o mesmo a todas as unidades orgânicas não estou a fomentar a justiça social porque elas não estão todas na mesma situação de partida, não lidam todas com o mesmo tipo de problemas (...) o programa, enquanto medida de discriminação positiva, contribui para aumentar a justiça social» (RTEIP)

Neste sentido, e na perspetiva destes dois entrevistados, o alcance e implementação de uma política educacional de qualidade exige que se diferenciem as intervenções educativas e que estas ações sejam desenvolvidas com base na prevenção e no trabalho colaborativo.

«Há uma coisa que é fundamental que é tentarmos superar este problema da retenção. A retenção é o principal mecanismo de exclusão social, não é exclusão escolar, é a exclusão escolar que conduz à exclusão social» (PCNE)

«Uma política educacional de qualidade é aquela que traça metas, ou melhor, define objetivos, traça as metas e define as estratégias adequadas. E são aquelas que tanto quanto possível devem ser participadas e discutidas» (PCNE)

«Na prática, por vezes, a solução é muito simples: diferenciar o tipo de intervenções (...) O maior desafio que se coloca é integrar as várias medidas e dar-lhes este enfoque de prevenção. Nós não nos podemos esquecer das nossas responsabilidades assumidas internacionalmente» (RTEIP)

Em síntese, infere-se que estes discursos são centrados no sucesso escolar e na qualificação das aprendizagens, onde existem três aspetos fundamentais para a concretização destes objetivos: (1) definição dos resultados e das metas a alcançar; (2) trabalhar a cultura de sucesso de cada escola; (3) papel das lideranças. Relacionando estes aspetos com os princípios de equidade e de justiça, segundo os entrevistados, os discursos da eficiência e eficácia podem ser associados a estes princípios, uma vez que estas políticas são percecionadas como sendo “compatíveis” com a igualdade e a inclusão e onde a questão do combate à retenção parece assumir um papel de destaque, uma vez que é encarada como um fator de exclusão escolar. Estes entrevistados reconhecem também a existência de paralelismos entre o processo de AEE e o programa TEIP.

Focando-nos agora nas vozes dos elementos do Agrupamento de Escolas TEIP onde foram realizadas três entrevistas, refira-se que este fica situado no Norte de Portugal e é constituído por 20 unidades orgânicas, distribuídas entre Jardim-de-infância, Escolas EB1/JI (que inclui dois Centros Escolares), Escolas EB1 e uma Escola EB2/3. No ano de 2009, o agrupamento integrou o programa TEIP e no ano seguinte, em 2010, foi avaliado pela AEE.

Em geral, e através dos discursos obtidos, percebe-se que a AEE promoveu e/ou consolidou o processo de autoavaliação, ampliando-o aos domínios e campos do referencial da AEE. Influenciou também a constituição das equipas de autoavaliação, promoveu processos de reflexão interna, sendo considerada positiva pelo que gera ao nível do conhecimento da escola. No entanto, é também tida como negativa por efeitos que levam à desmotivação. Foi afirmado:

«A autoavaliação só começou a ter alguma consistência, digamos assim, com a entrada no programa TEIP. Temos que prestar contas e como tal temos que fazer autoavaliação (...) A autoavaliação, para nós, acho que é importante. É ver-nos ao espelho, geralmente nunca temos tempo para nos vermos ao espelho»

«Um currículo justo? Isso é muito complicado. Para mim um currículo justo é um currículo que se adapte às capacidades e competências dos alunos. Nós aqui na escola sempre fomos pioneiros e inovadores, há muitos anos, em fazer novas propostas curriculares para alunos que não se adaptem. Isto de dar o mesmo currículo a todos, acho que é a coisa mais injusta e há falta de equidade, de facto. Temos que dar um currículo ajustado ao tipo de alunos que temos»

«É uma palavra nova [risos]. Eu penso que é um currículo de tal modo flexível que responde a todos. Acho que só pode ser, não estou a ver outra maneira, não é? Pronto, e nesse aspeto eu acho que sempre houve essa preocupação. Portanto, esta é uma escola com um longo percurso em termos de educação especial e eu creio que isso também tem algum efeito»

Através destes discursos, infere-se que o programa TEIP, ao implicar uma definição das metas a atingir, tem como consequência uma coresponsabilização da comunidade escolar que induz processos de melhoria. Uma das grandes vantagens apontadas ao programa TEIP prende-se com a disponibilidade de recursos (humanos e materiais) que apoiam processos de monitorização e de autoavaliação, sendo considerada essencial a existência de elemento externo (consultor/a) que apoie e oriente o desenvolvimento destes procedimentos. Quanto aos princípios de justiça e de equidade, eles são associados à adaptação dos currículos às necessidades dos alunos o que, segundo a diretora e as coordenadoras, justifica o projeto TEIP. Por outro lado, é sentida a necessidade de existir um processo de AEE mais continuado e o reforço de apoio de um elemento externo que facilite a construção e a execução dos planos de melhoria.

5 Considerações Finais

Retomando as questões de partida inicialmente colocadas, pelos discursos dos/as entrevistados/a parece ainda existir um longo caminho a percorrer no que à inclusão plena dos alunos diz respeito. Contudo, existe uma consciência e reflexão críticas das ações que são necessárias implementar, nomeadamente, a importância de se criarem condições para um trabalho integrado e articulado, neste caso, no que aos processos de AEE e do programa TEIP dizem respeito. Estas medidas são percebidas pelos entrevistados com efeitos positivos para a promoção de uma justiça social, seja pelo combate à retenção, seja como discriminação positiva.

Infere-se também que existe ainda a necessidade de reforçar a capacitação das lideranças de topo e intermédias, no sentido de se implementar uma cultura de avaliação formativa enquanto instrumento de mudança e, ao mesmo tempo, maximizar as relações existentes entre AEE, autoavaliação e avaliação interna.

Em suma, inferimos que estas medidas políticas têm um impacto e efeitos moderadamente positivos no quotidiano escolar e, apesar de se constituírem como duas políticas distintas, interligam-se em diferentes aspetos. Para que os resultados alcançados possam ser mais positivos e visíveis na realidade escolar, parece ser fundamental, quer o apoio de um elemento externo, um “amigo crítico” (Leite, 2002) que contribua para o desenvolvimento organizacional e curricular das escolas, quer o fortalecimento da ideia da avaliação como mecanismo de monitorização dos planos educativos e dos planos de melhoria.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação - subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 57-70.
- Afonso, N. & Costa, E. (2011). A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.), *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimentos e modos de regulação* (pp. 155-189). Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Apple, M. & Beane, J. (1995). *Democratic schools*. University of Michigan: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Clark, B. (2000). *The Quality Initiative in Scottish Schools. Working together to achieve excellence*. Retirado em Março 5, 2013, de <http://www.oei.es/calidad2/paper.PDF>.
- Connell, R. (1995). *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias, e divisão social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Connell, R. (2012). Just education. *Journal of Education Policy*, 27(5), pp. 681-683.
- Crahay, M. (2000). L'École peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances et l'égalité des acquis. *Revue Française de Pédagogie*, Bruxelles, 135, 223-225.
- Dubet, F. (2008). O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, F. I. (2005). *O Local em Educação. Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fullan, M.; Rincon-Gallardo, S. & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), pp. 1-22.
- Goodson, I. (2013). *Developing narrative theory: life histories and personal representation*. London: Routledge.
- Hopf, C. (2004). Qualitative Interviews: An Overview. In U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 203-208). London: Sage Publications.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. London: SAGE Publications.

- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (Org.) *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*, (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.
- Leite, C.; Fernandes, P.; Silva, S. M. (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, 36(1), pp. 35-43.
- Mainardes, J. & Marcondes, M. (2009) Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, 30(106), pp. 303-318.
- Marsh, J. C. (1990). Managing for total school improvement. In J. Chapman (Ed), *School-Based Decision-Making and Management*, (pp. 147-159). Lewes: Falmer Press.
- Rawls, J. (2003). *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Santomé, J. T. (2013). *Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da Educação*. Porto Alegre: Penso.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education & The Social Sciences*. Teachers College, Columbia University, New York.
- Trindade, R. (2011). As políticas educativas como obstáculo à escola democraticamente organizada: *Atas do 7º Congresso dos Professores do Norte*, pp. 19-30.
- Vincent, C. (2003). *Social justice, Education and Identity*. Routledge.

Efeitos da Avaliação de Escola nos processos de mudança e melhoria da escola¹

Correia, A. P. ¹; Fialho, I. ¹; & Sá, V. ²

¹ Universidade de Évora

² Universidade do Minho/IE

Email: : apcorreia.svp@gmail.com; ifialho@evora.pt; virsa@ie.uminho.pt

Resumo

No contexto educativo português existem, atualmente, orientações legais para que as escolas sejam, por um lado, sujeitas a processos de avaliação externa e, por outro, induzidas a criar mecanismos de autoavaliação. Embora a escola seja, pelo menos em parte, um “*locus* de produção normativa”, na prática não tem sido fácil o diálogo entre a avaliação externa e os processos de mudança e melhoria, através da autoavaliação institucional. O trabalho que apresentamos integra um projeto de doutoramento, em curso, que se propôs averiguar os efeitos do programa de avaliação externa das escolas (AEE) nas dinâmicas de autoavaliação e nos planos de ação para a melhoria da escola. Trata-se de uma investigação inserida numa matriz de cariz essencialmente qualitativo e opta pelo estudo de casos múltiplos. No presente estudo restringe-se a abordagem e procura-se conhecer os significados atribuídos pelos atores às relações entre a avaliação de escola e as mudanças ocorridas no seu interior. Questiona-se essencialmente: quais as mudanças ocorridas na escola na sequência dos processos avaliativos. Metodologicamente recorreu-se à análise de conteúdo das trinta e sete entrevistas realizadas a atores da comunidade educativa com diferentes funções nas escolas. Os resultados preliminares tendem a evidenciar que as organizações educativas, nas respostas às prescrições externas para a sua avaliação e melhoria recorrem a estratégias e táticas plurais, de tal modo que as mudanças que ocorrem nas estruturas, nos processos e nas práticas mais do que respostas à necessidade de eficácia e melhoria interna da escola, traduzem-se em processos de adaptação, que variam consoante as tensões existentes entre o contexto institucional e o ambiente competitivo onde as escolas estão inseridas.

Palavras-Chave: Avaliação institucional, mudança organizacional, melhoria educativa.

1 Introdução

Numa perspetiva de confluência de eficácia e melhoria interna existem atualmente, no contexto educativo português, orientações legais para que as escolas sejam, por um lado, sujeitas a processos de avaliação externa e, por outro, induzidas a criar mecanismos de autoavaliação. Porém, no atual contexto de configuração de novos modos de *governança* e regulação, e de consolidação de um “regime de omni-avaliação” (Machado, 2010), as escolas encontram-se, cada vez mais, numa encruzilhada de tensões quanto ao modo de desenvolver os processos de autoavaliação. Essas tensões são ainda agravadas pelo facto das políticas nem sempre proporcionarem os estímulos e as condições adequados à aprendizagem e capacitação dos atores para o desenvolvimento de práticas de autoavaliação e de ações de melhoria (Afonso, 2010; Alves & Correia, 2008; Correia, 2011). Acresce ainda que num cenário cuja ação quotidiana é sujeita de forma constante a pressões e exigências, por vezes contraditórias, quer de um “Estado institucional”, quer de uma “ordem institucional de mercado” (Estevão, 1998) é complicado para as escolas conseguirem construir de forma autónoma a sua *capacidade interna de mudança* (Bolívar, 2012) e de melhoria.

¹ Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) no âmbito do projeto Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior (PTDC/CPECED/116674/2010).

A análise institucional e sociológica das organizações escolares tem mostrado que, sendo a escola “uma organização educativa complexa”, (Lima, 1998), ela não se constitui apenas como um “locus de reprodução normativa”, mas também como um “locus de produção” de regras formais e informais (Lima, 1998), onde os processos avaliativos não deixam de refletir os comportamentos estratégicos dos atores organizacionais. Se no *plano das orientações para a ação* (Lima, 2003) é possível instituir a emergência de uma “cultura de avaliação” e regulamentar a mudança, no *plano da ação organizacional* propriamente dita, a ação em torno dos processos avaliativos é sempre mediada por interesses, por intenções, e por estratégias diversas, que não se resumem apenas a uma resposta à necessidade de eficácia e melhoria interna da escola. A natureza política da avaliação e a existência de diferentes interesses em “jogo” vão contribuir para o reforço das tensões das escolas sobre os modos de desenvolver a autoavaliação, sobretudo quando a avaliação pode ser usada como instrumento de poder, controlo e sancionamento (Afonso, 2010, 2011). A acrescentar à dimensão política da avaliação, estão as dificuldades das escolas em serem capazes de desenvolver de forma autónoma processos de autoavaliação assentes na colaboração e na reflexão crítica e criativa entre todos os atores educativos, com vista à melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem (Alves & Correia, 2008; Correia, 2011). Num contexto onde os objetivos são, por vezes, inconsistentes e não consensuais e as tecnologias pouco claras e, frequentemente, mal dominadas, não é fácil o diálogo entre a avaliação externa e os processos de mudança e melhoria, através da autoavaliação institucional.

Neste contexto é nosso objetivo contribuir para o conhecimento das mudanças pedagógicas, curriculares e organizacionais ocorridas na escola em resultado dos processos avaliativos, procurando evidências dos efeitos desses processos na melhoria da escola.

2 Contextualização e Metodologia

Esta comunicação enquadra-se numa investigação mais ampla, em curso, que se propôs averiguar de que modo o programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE), contribui para o desenvolvimento nas escolas de dinâmicas e práticas de autoavaliação que sustentem a elaboração de planos de ação que possibilitem a melhoria da escola. Inserida numa matriz de cariz essencialmente qualitativa, a investigação na qual a comunicação se baseia opta pelo estudo de caso aplicado a “cinco casos”, pois partimos do pressuposto da existência de *tipos diferentes de condições* entre os casos a nível do contexto organizacional e das dinâmicas inerentes aos processos avaliativos (Yin, 2005). Nesta comunicação questiona-se: (1) quais as mudanças organizacionais, pedagógicas e curriculares ocorridas nas escolas em resultado dos processos avaliativos, procurando evidências dos efeitos da avaliação de escola (interna e externa) na sua melhoria.

Os dados empíricos aqui mobilizados foram recolhidos através da realização de entrevistas semiestruturadas, em cada um dos casos em estudo (três agrupamentos de escola – AG1, AG2 e AG3 – e duas escolas secundárias – ES1, ES2). No total foram realizadas trinta e sete entrevistas (n=37). Em cada agrupamento/escola não agrupada entrevistámos o diretor (E1), o coordenador da equipa de autoavaliação (E2); o presidente do conselho geral (E3); um coordenador de departamento (E4); um professor do conselho geral (E5); um encarregado de educação (EE); um aluno (AL) e um elemento do pessoal não docente (ND). Procurámos sobretudo obter informação e conhecimento através dos protagonistas do processo avaliativo. Os dados recolhidos através das entrevistas foram tratados através da análise de conteúdo (Bardin, 2009). Para concretizar a análise de conteúdo produziu-se um sistema de categorias de modo a que os dados, para cada uma das dimensões, pudessem ser agregados em unidades de sentido, em função das categorias definidas. No decorrer do estudo procurámos respeitar os princípios básicos da ética de investigação, nomeadamente no que respeita ao consentimento informado, à garantia da confidencialidade e ao anonimato das escolas e dos respondentes.

3 Resultados e Discussão

Para efeitos desta análise selecionamos apenas os excertos das entrevistas em que confrontámos os inquiridos com as mudanças que ocorreram nas escolas/agrupamentos em consequência dos processos de Avaliação Externa (AE) e de autoavaliação (AA). Neste contexto apresentamos dados relativos a duas dimensões objeto de análise: (1) *Mudanças em resultado do processo de avaliação externa da escola*; e (2) *Mudanças em resultado do processo de autoavaliação da escola*.

3.1 Mudanças em consequência do processo de Avaliação Externa (AE)

Da análise de conteúdo aos discursos dos entrevistados para a dimensão *Mudanças em resultado do processo de AE* pareceu-nos pertinente a apresentação dos resultados ao nível de três categorias: “*Mudanças no processo de autoavaliação*”; “*Mudanças pedagógicas/curriculares*” e “*Mudanças organizacionais*”.

3.1.1 Mudanças no processo de autoavaliação

Ao procurarmos perceber as percepções dos atores sobre as mudanças ocorridas no processo de autoavaliação (AA) da escola constata-se que estas se fazem sentir de modo mais expressivo ao nível das subcategorias “*Planeamento do processo de AA*”; “*Definição dos campos de análise da AA*” e “*Reação e interpretação do processo de AA*”.

- Na subcategoria “*Planeamento do processo de AA*”: o processo de AE influenciou, em todas as escolas (exceto na AG2), a tomada de decisão no que se refere à conceção e implementação da AA. Entre os motivos mais expressivos da tomada de decisão estão a “proximidade da AE” (AG1-E2), a “preparação para a AE” (ES2-E2), a “obrigatoriedade legal”(AG3-E2) e a “necessidade de responder aos pontos fracos apontados pela AE” (ES1-E2). Apenas na escola AG2 os motivos da decisão tiveram a ver, quer com “a necessidade de monitorização do Projeto Educativo através do acompanhamento dos resultados dos alunos” (E2), quer com a possibilidade de proceder a “alterações e sugestões de mudança ao projeto de intervenção do diretor” (E1). Face à análise parece-nos que o processo de AA é assumido, em todas as escolas (exceto na AG2), como uma *avaliação interna com caráter impositivo* (Sá, 2009), o que poderá vir a colocar em causa o objetivo de melhoria que se pretende.
- Na subcategoria “*Definição dos campos de análise da AA*”: o referencial da AE influenciou, em todas as escolas (excetuando a AG1), a definição dos indicadores dos modelos de AA. Entre as razões mais expressivas para o mimetismo com o referencial da AE estão a necessidade de “dar uma resposta rápida ao que nos é pedido” (ES2-E2) ou, “dar alguma resposta e algum feedback àquela avaliação externa” (AG2-E2), ou ainda “verificar a evolução em relação à avaliação anterior” (AG3-E1). Face à análise, parece-nos que as escolas, perante a pressão da AE, mais do que a preocupação em responder às exigências de eficiência e eficácia, utilizam o isomorfismo como uma estratégia de resposta à AE, de modo a mostrarem que estão de acordo com os indicadores de qualidade definidos externamente e conseguirem obter as classificações desejadas.
- Na subcategoria “*Reação e interpretação do processo de AA*”: a AE potenciou, em todas as escolas, a *aceitação* e a *interiorização* do processo de AA pelos docentes e não docentes, sendo apontada como uma das razões para essa interiorização a indexação das classificações da AE à atribuição de “prémios ou castigos” (Sá, 2009), como a “questão das cotas” (AG1-E1) para atribuição das classificações mais elevadas no âmbito da avaliação dos docentes. A análise permite inferir que a pressão da AE induz as escolas e os atores a interiorizar e integrar as práticas de AA como um “dado adquirido”.

3.1.2 Mudanças pedagógicas/curriculares

Quanto às percepções dos atores acerca das mudanças que surgiram na escola a nível pedagógico e curricular pudemos verificar que estas ocorrem de modo mais expressivo nas subcategorias “*Processo de avaliação das aprendizagens*” e “*Resultados dos alunos*”. De salientar que em nenhuma das escolas existem indicadores nas subcategorias “*Processo de ensino/ aprendizagem*” e “*Relação pedagógica professor/alunos*” o que traduz a débil articulação dos processos avaliativos com o núcleo técnico do ensino e da aprendizagem (a sala de aula), enquanto foco prioritário da melhoria (Bolívar, 2012; Elmore, 2000).

- Na subcategoria “*Processo de avaliação das aprendizagens*”: a AE induziu todas as escolas (excetuando a AG1), a procederem à definição de critérios uniformizados para avaliação dos alunos. Poderá assim inferir-se que a definição pelas escolas de critérios comuns para avaliação

dos alunos traduz uma maior preocupação com a aferição das avaliações internas das aprendizagens e a aproximação das mesmas aos resultados das avaliações externas.

- Na subcategoria “*Resultados dos alunos*”: a AE conduziu, em todas as escolas, a uma interiorização pelos docentes da necessidade de melhoria dos resultados escolares (exceto na escola ES1, por se considerar uma escola de referência nos *rankings* nacionais) e a uma maior centralidade das práticas na melhoria dos resultados escolares. Apesar dos discursos dos nossos informantes veicularem uma maior preocupação com os resultados escolares, apenas a escola AG2 implementou estratégias que traduzem a necessidade de dar resposta a esta preocupação, como a “realização de provas de aferição interna e os testes intermédios do GAVE” e a “implementação do Projeto Turma Mais e do Projeto Fénix” (E1,E2,E3,E4,E5).

3.1.3 Mudanças organizacionais

Quanto às perceções dos inquiridos acerca das mudanças que se fazem sentir a nível organizacional, constata-se que estas ocorrem de modo mais expressivo ao nível das subcategorias “*Procedimentos organizativos*” e “*Planeamento e execução da ação educativa*”.

- Na subcategoria “*Procedimentos organizativos*”: a AE levou todas as escolas a desenvolverem procedimentos uniformizados de registo, organização e estruturação da informação, sendo notória uma maior preocupação em “criar instrumentos de registo do que era uma prática” (ES1-E2), de modo a que existam “evidências desses procedimentos” (ES1-E2). Face à análise parece-nos que as mudanças estão sobretudo subordinadas à preocupação de “fazer prova”, numa lógica de “prestação de contas”, formalizando e uniformizando documentos de registo, com o objetivo de responder a futuras solicitações da AE.
- Na subcategoria “*Planeamento e execução da ação educativa*”: assume particular destaque, na escola AG2 a legitimação, após os resultados da AE, do estilo de liderança do diretor e a credibilização do seu projeto de intervenção que funciona como um referente da ação organizacional.

3.2 Mudanças em consequência do processo de Autoavaliação da escola (AA)

Da análise de conteúdo pareceu-nos de igual modo pertinente a apresentação dos resultados ao nível das três categorias de análise apresentadas anteriormente.

3.2.1 Mudanças no processo de autoavaliação

Ao procurarmos perceber as perceções dos atores sobre as mudanças ocorridas no processo de autoavaliação (AA) em consequência do desenvolvimento do próprio processo de AA da escola, constata-se que as mudanças ocorrem sobretudo na subcategoria “*Reação e interpretação do processo de AA*”.

- A subcategoria “*Reação e interpretação do processo de AA*” aponta para a *habituação e interiorização* do processo de AA, pelos docentes e não docentes, nas escolas AG2, AG3 e ES1. Apesar da resistência inicial, com a regularidade do processo de AA “as coisas estão a ser interiorizadas” (AG2-E3) e “as pessoas já estão habituadas e rotinadas nas práticas de autoavaliação”(ES1-E1). Todavia, estas práticas ainda não fazem parte da cultura escolar, sendo “poucos os docentes que entendem a avaliação da escola como uma necessidade” (AG2-E2), sendo que a generalidade acha que “é mais um acréscimo de trabalho e não é uma necessidade para o desenvolvimento do seu trabalho” (AG3-E2), pelo que colaboram no processo “porque acham que sim, mas é uma questão burocrática e administrativa, ainda não é visto como algo para melhorar” (AG2-E2). Na escola AG1 o processo de AA centrou-se nos encarregados de educação e nos alunos e a generalidade dos docentes desconhece os seus resultados. Nas escolas AG3 e ES2 o processo de AA incidiu apenas em alguns docentes, o que teve como consequência o

desinteresse dos restantes pelos seus resultados. Poderá assim inferir-se estarmos nas escolas AG1, AG3 e ES2 perante situações de heteroavaliação (Palma, 2001). Face à análise pode afirmar-se que a AA é concebida em todas as escolas como um processo burocrático e de ritualização da eficácia da ação organizacional e que a sua interiorização se enquadra numa conceção da AA como um *mito racional* (Meyer & Rowan; 1999).

Pudemos ainda verificar que nas escolas AG2 e ES1 o processo de AA é percecionado, por alguns docentes, como uma *forma de controlo e de responsabilização (accountability)*. Nestas escolas os resultados da AA têm implicações nas classificações obtidas na avaliação de desempenho pelos docentes (AG2), ou na obtenção do estatuto de “bom profissional” (ES1). Neste contexto, alguns docentes questionam a centralidade da AA nos resultados ao invés dos processos: “os resultados são tudo e ninguém questiona os resultados” (ES1-E5). Em consequência, os resultados da AA, conduziram a situações de divergência entre os docentes, gerando-se mesmo um *reforço das micropolíticas* existentes na escola, o acentuar da *balcanização* e do *individualismo* docente (Hargreaves, 1998).

3.2.2 Mudanças pedagógicas/curriculares

Quanto às mudanças que surgiram na escola a nível pedagógico e curricular, devido ao processo de AA, apenas nas escolas AG2 e ES1 pudemos identificar algumas mudanças nesta categoria.

- Na subcategoria “*Resultados dos alunos*”, o fato das práticas de AA na escola AG2 terem como referente as metas definidas no PEE em termos de resultados escolares de algumas disciplinas, nomeadamente as sujeitas à avaliação externa das aprendizagens, levou à modificação de algumas práticas: “as pessoas naturalmente já têm mais cuidado com o trabalho que fazem porque (...) depois as pessoas são responsabilizadas” (E4), conseqüentemente, “os professores mudaram as suas práticas têm mais cuidado e tentam que se atinjam os objetivos do projeto de intervenção do diretor” (E5). Poderá assim inferir-se que a pressão para a performatividade reduziu, por um lado, as margens de autonomia instituinte do trabalho de cada docente, na medida em que este passou a ser fortemente influenciado pela ideia da ação eficaz de modo à obtenção de melhores resultados. E, por outro lado, aumentaram as tensões e o questionamento de alguns docentes face ao foco da AA apenas nos resultados: “houve uma maior preocupação com os resultados, sim houve, dado o estabelecimento de metas, o que por vezes também pode ter um reflexo negativo pois o atingir a meta pode ser fictício” (E3); assim sendo “deveria haver uma grande reflexão, nomeadamente ao nível do sucesso e insucesso, (...) se ele é real ou se é artificial” (E4). A análise permite inferir que o processo de AA levou a uma maior centralidade das práticas de alguns docentes nos resultados escolares. Ao ter o seu foco na medição das *performances*, a AA está ao serviço da direção da escola como instrumento de “gestão” e legitimação permitindo justificar no “jogo” da oferta e da procura, ditado pela “lógica de mercado”, a credibilidade da escola (Machado, 2010).
- Ao nível da subcategoria “*Acompanhamento e supervisão das práticas de sala de aula*”, o processo de AA teve pouco ou nenhum impacto nesta vertente. Apenas a escola ES1 encontra-se numa fase de construção de um modelo para avaliação de quatro dimensões da sala de aula: “avaliação das aprendizagens”; “relação pedagógica”; “estratégias de ensino”; “recursos e instrumentos”. Este modelo procura sobretudo “a monitorização da eficácia das medidas de desempenho pedagógico oriundas da direção e do conselho pedagógico” (E1). Trata-se de uma avaliação quantificada que permite a comparação dos docentes/disciplinas (*ranking* de desempenhos pedagógicos) tendo em conta os “indicadores desempenho pedagógico definidos antecipadamente”(E2). Também nesta escola as respostas mais relevantes apontam para o fato da utilização da autoavaliação assegurar a manutenção da “imagem de referência da escola”(E2), o que configura estarmos perante uma avaliação que, numa lógica de “gestão da imagem pública”, está ao serviço do mercado (Costa & Ventura, 2005).

3.2.3 Mudanças Organizacionais

Quanto às mudanças que em resultado do processo de AA se fazem sentir a nível organizacional constata-se que estas ocorrem de modo mais expressivo ao nível das subcategorias “*Procedimentos organizativos*” e “*Planeamento e execução da ação educativa*”.

- Na subcategoria “*Procedimentos organizativos*” pode afirmar-se que o processo de AA reforçou em todas as escolas (exceto na AG1), os procedimentos de formalização e uniformização de documentos de registo, já anteriormente induzidos pela AE, criando instrumentos que permitem dar resposta a futuras solicitações da AE. Também ao nível da circulação interna da informação, se implementaram procedimentos de difusão da informação, como a “moodle, (...) tentámos nessa página dar a informação o mais rápido possível” (ES1-E4) e procedeu-se ainda à adoção de procedimentos de articulação “entre os vários órgãos porque era uma área que se sentia que havia muitas falhas (...). Estou a falar mais a nível burocrático” (ES2-E4). Face à análise constata-se que as melhorias se centram sobretudo nos aspetos administrativos de organização documental e nos processos administrativos de gestão existindo ainda uma débil articulação do processo de AA com a atividade técnica da escola (a sala de aula), como referem: “(...) dou mais valor ao trabalho a nível da sala de aula e da minha relação com os alunos do que aos papéis [refere-se à autoavaliação]. Na minha prática de sala de aula continuei a dar as aulas como estava a dar e não acho que tenha havido melhoria” (ES2-E5).
- Na subcategoria “*Planeamento e execução da ação educativa*” assume particular destaque a escola AG2 onde as práticas de planeamento da ação educativa, de algumas disciplinas, passaram a ter como referente as metas de resultados escolares definidas no PEE. Nesta escola, a AA é utilizada como instrumento de monitorização da execução das metas definidas no PEE, permitindo “avaliar o que está definido nesse documento orientador e fundamental de qualquer organização educativa” (E2). Esse acompanhamento incide também no plano anual de atividades, pois “as atividades terminam e é feita uma avaliação, uma reflexão, e são logo feitas sugestões de mudanças. Isso nunca foi feito antes, e agora já se faz, e isso é importante” (E5). Ainda que estas mudanças tenham levado a uma maior exigência no processo de planeamento elas são percecionadas pelos docentes como “uma questão burocrática e administrativa” (E2). Nas escolas AG3 e ES2 o processo de AA foi utilizado como instrumento de diagnóstico para a conceção dos documentos orientadores da escola, nomeadamente na “definição das prioridades, dos objetivos e das metas do projeto educativo” (ES2-E1) e como instrumento de monitorização da sua execução, de modo a “que fossem corrigidas algumas falhas que existiam” (AG3-E2).

Além destas mudanças, pudemos verificar que, nas escolas AG2, AG3 e ES1, os processos de AA levaram à implementação de “práticas de monitorização e análise dos resultados escolares”, assim como, a uma “comparação dos resultados com as avaliações externas dos alunos (...) foi uma prática iniciada pela equipa de AA” (AG3-E2). Admitindo-se em termos discursivos que esta prática possa ter tido efeitos ao nível das práticas de ensino, como referem: “se calhar teve os seus reflexos na organização e gestão e também ao nível da sala de aula, porque quando se reflete sobre os resultados, isso depois tem o seu reflexo a nível da prática” (AG3-E4).

4 Conclusão

Da análise resulta que em todas as escolas os efeitos do processo avaliativos se fazem sentir sobretudo ao nível de uma “aceitação resignada” das práticas de autoavaliação pelos docentes, sendo estas concebidas como um “processo burocrático ou inútil” (Marchesi, 2002) com limitada influência nas práticas de ensino. Decorrente da “aceitação resignada” da AA denota-se que os atores procedem à aceitação destas práticas como “factos objetivos”, considerando-as a melhor forma de fazer as coisas (*taked for granted*), no sentido de responder às pressões externas. As práticas de AA, ao terem sido legitimadas externamente, adquirem o estatuto de necessárias e imprescindíveis, pelo que basta fazê-las e fazer constar que se fazem, independentemente da sua eficácia, para que a escola esteja em conformidade com as regras culturais dominantes e deste modo assegure a sua legitimidade e aceitação social (Meyer & Rowan, 1999). Face à análise denota-se ainda que, perante a pressão externa, as escolas tendem a uniformizar o referencial dos seus modelos de autoavaliação devido ao mimetismo com o modelo da AEE. Nesta situação, consideramos que perante a ausência de estímulos à aprendizagem (Bolívar, 2000) a tendência será para uma ritualização das práticas de AA, não chegando estas a se constituírem como “uma pedagogia do *empowerment*, da reflexividade e da autonomia” (Afonso, 2011).

No âmbito das mudanças a nível organizacional contacta-se ainda que, em todas as escolas, as mudanças são localizadas, centradas sobretudo nos *procedimentos burocráticos* (Costa, 2007). Modificaram-se os instrumentos de planeamento da ação educativa, uniformizaram-se documentos, criaram-se instrumentos para registo das evidências e alteraram-se procedimentos administrativos de gestão, em função das

medidas preconizadas no modelo da AE, mas ao nível das práticas individuais de ensino (a atividade técnica da escola), enquanto foco prioritário da melhoria, não são visíveis alterações significativas.

Numa era de responsabilização (*accountability*) das escolas pelos resultados escolares, de aumento da pressão das avaliações externas e de elaboração de *rankings*, denota-se em todos os casos em estudo, a obsessão da autoavaliação pelas “estatísticas” e a tendência para um certo “tecnicismo” (Machado, 2010), no sentido do acompanhamento dos resultados escolares, enquanto instrumento de gestão. Esta tendência para um gerencialismo pelos resultados poderá remeter para o risco de uma “visão em túnel” (Ehren & Visscher, 2006), secundarizando as aprendizagens mais dificilmente mensuráveis e conduzindo a situações de exclusão social (Afonso, 2010; Sá, 2009).

Quando as escolas têm uma “obrigação moral” para com os seus mercados - caso das escolas AG2 e ES1- as mudanças que ocorrem nas estruturas, nos processos e nas práticas traduzem sobretudo respostas à construção ou manutenção da imagem de *performatividade*. Numa lógica de “gestão da imagem pública” as escolas procuram a legitimação e credibilização da sua imagem no mercado, justificando perante os seus “clientes” e “investidores” (neste caso o Estado) o seu valor, através da divulgação das *performances*. Nestas situações a avaliação valoriza sobretudo a imagem social da escola (caso da escola ES1) e das suas lideranças, nomeadamente dos diretores (caso da escola AG2). Porém a “natureza política” da avaliação e a sua utilização como instrumento de controlo, responsabilização e sancionamento (Afonso, 2010, 2011) tendem a reforçar as *micropolíticas* existentes nestas escolas e acentuar a *balcanização* e o *individualismo* docente (Hargreaves, 1998).

Pensamos que na questão da avaliação de escolas mais que a confluência entre eficácia e a melhoria interna, é a conformidade e o isomorfismo que determinam as estruturas, os processos, os discursos e as ações em torno dos processos avaliativos. A pressão exercida sobre as escolas, por um lado, para a autorresponsabilização e, por outro, para incorporar na avaliação os resultados ou os produtos mais adequados a uma orientação para o mercado e para a atração dos seus clientes, induz as escolas a “fabricações organizacionais” (Ball, 2001), de tal modo que os processos de autoavaliação mais do que alimentarem processos de melhoria na prestação do serviço educativo, se configuram no cumprimento de um “ritual de legitimação” e num “gerenciamento da imagem pública” (Ball, 2001) relegando para um segundo plano a melhoria efetiva. Como tal, as mudanças que ocorrem nas estruturas, nos processos e nas práticas mais do que respostas à necessidade de eficácia e melhoria interna da escola, traduzem-se em processos de adaptação, que variam consoante as tensões existentes entre o contexto institucional e o ambiente competitivo onde as escolas estão inseridas.

Referencias Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos de Avaliação Educacional*, 21 (46), 343-362.
- Afonso, A. J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. In M. P. Alves & J. De Ketele (orgs.), *Do currículo á avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 84-101). Porto: Porto Editora.
- Alves, M., & Correia, S. (2008). A autoavaliação de escola. Um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de professor*, 11 (2), 355-382. Recuperado em 21 de Novembro de 2014, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68412830008>
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 1 (2), 99-116.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Correia, S. (2011). *Dispositivos de autoavaliação de escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19723/1/Serafim%20Manuel%20Teixeira%20Correia.pdf>
- Costa, J. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei.... In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das escolas – Modelos e processos* (pp. 229-236). Lisboa: CNE.

- Costa, J. A., & Ventura, A. (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Infância e educação – Investigação e práticas*, 7, 148-161.
- Ehren, M.C.M. & Visscher, A.J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 51-72.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shanker Institute.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2003). *A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Machado, E. A. (2010). A autoavaliação de escola: que lógica(s) de regulação?. *Elo*, 17, 23-31.
- Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas. Consensos e divergências* (pp. 33-50). Porto: ASA.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito e ceremonia. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional* (pp. 79-103). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Palma, J. B. (2001). O papel das diferentes modalidades de avaliação das escolas na regulação das políticas educativas. *Revista do Fórum Português de Avaliação Educacional*, 1, 35-39.
- Sá, V. (2009). A (Auto)Avaliação das Escolas: virtudes e efeitos colaterais. *Ensaio*, 17 (62), 87-108.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso- planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Avaliação externa de escolas: observatório de melhoria e de eficácia e envolvimento da autarquia.

Carneiro, E.

Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho

elsacarneiro65@gmail.com

1 Introdução

Neste artigo, abordaremos a questão principal do nosso estudo – avaliação de escolas – onde referimos questões pertinentes para o nosso estudo. Salientaremos Maria do Carmo Clímaco (2005) com o seu trabalho, “*Avaliação de Sistemas em Educação*” em que a autora apresenta os “modelos de avaliação da escola”, as “práticas de autoavaliação” exemplificando os diferentes modelos, desde os mais simples aos mais elaborados, que passaremos a descrever de uma forma muito breve: o “*Observatório da Qualidade da Escola*”, mais propriamente o Programa Educação Para Todos (PEPT – 2000). Este projeto surgiu com o objetivo de observar o desempenho da escola, identificar as respetivas prioridades e acompanhar os respetivos progressos. Este modelo surgiu nos anos 90, tendo abrangido mais de 1000 escolas. A autora refere que o balanço final foi positivo (*ibid.*, p. 198). Neste “Observatório”, a escola aparece como um objeto de gestão: gestão de recursos e de afetos; a “*Avaliação da Qualidade da Educação Escolar*” – Projeto-piloto Europeu lançado pela Comissão Europeia em 1997/1998 a todos os países da comunidade com o grande objetivo de introduzir a cultura da autoavaliação nas escolas de ensino não superior. Aqui a escola aparece como sendo um campo de relações sociais e afetivas, subordinado às aprendizagens, assumindo papel central a sala de aula (*ibid.*, p.204); O “*Projeto da EFQM (Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade) – Melhorar a Escola*” criado em 1988. No entanto é a partir de 1991 que o modelo é revisto e adaptado a todos os tipos de organizações, entre elas, a escola. Pretendia fornecer dentro do mesmo quadro concetual, os instrumentos de diagnóstico e de autoavaliação necessários. Neste modelo já se identificavam os pontos fortes e os pontos fracos do desempenho e os constrangimentos e oportunidades de crescimento (*ibid.*, p.209).

A autora apresenta ainda “*outras iniciativas nacionais e europeias – novas abordagens na avaliação*”, nomeadamente modelos derivados do modelo inicial – EFQM – o modelo criado pela Inspeção da Educação da Escócia (“How good is our school?”), modelos patrocinados pela Comissão Europeia e pelo Programa Comenius, as Inspeções Nacionais de Educação europeias têm vindo a centrar-se na avaliação externa, na indução da autoavaliação e no acompanhamento do progresso das escolas. Com a publicação dos resultados de grandes projetos internacionais de avaliação das aprendizagens surgiram importantes debates com as mais diversas consequências. No entanto é com a divulgação da publicação dos resultados do PISA 2000 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) que Portugal toma consciência da importância destes resultados e inicia-se assim, a preocupação com os direitos dos alunos a uma educação de qualidade.

Assim, as questões relacionadas com o sucesso dos alunos, nomeadamente as questões de educação e aprendizagens, tornam-se centrais para todos aqueles que estão envolvidos neste processo: administração e escolas. É a partir de tudo isto que as Inspeções de Educação têm vindo a adotar como questões centrais no seu trabalho, o acompanhamento do sucesso dos alunos, monitorizar e avaliar as condições que as escolas criam para atingir o sucesso escolar. Em grande parte das Inspeções, a avaliação desenvolvida assume-se como avaliação externa. Os modelos apresentam dimensões com diferente relevância e desenvolvimento. No entanto a autora (Clímaco, 2005) considera três fatores comuns a todos eles: “*a observação dos processos de aprendizagem e ensino em sala de aula, o clima de escola e os apoios aos alunos*” (p. 216).

Em Portugal, nos anos de 1997/1998 e 2001/2002 a Inspeção Geral da Educação (IGE) desenvolveu um Programa de Avaliação Externa das Escolas – avaliação integrada. A conceção deste modelo de avaliação externa teve em atenção o facto de o modelo poder vir a ser aplicado e/ou adaptado pelas escolas na sua autoavaliação.

Outro modelo de intervenção inspetiva é o *Modelo ESSE – a meta-avaliação* – ou seja, a avaliação da autoavaliação. Aqui é fundamental estabelecer um equilíbrio entre a avaliação externa e a avaliação interna. Constitui assim, uma poderosa forma de produzir informação de retorno para as escolas de qualquer nível,

uma vez que coloca “à prova” a maturidade, a consciencialização da cultura de avaliação existente na escola. Este facto reforça “a autonomia da escola e a maturidade profissional da comunidade educativa” (Clímaco, 2005, p. 229).

2 Observatório de melhoria e de eficácia da escola (OMEE)

À luz do conceito de “*comparação referenciada*” encontramos o *Observatório* uma vez que neste projeto de desenvolvimento educativo colocam-se todos os agentes interessados e/ou envolvidos: elementos da direção da escola, professores, alunos, coordenadores de departamentos, pais e/ou encarregados de educação, assistentes operacionais, no centro das diferentes ações que visam o respetivo projeto. Isto é, todos participam na discussão das ideias, na sua operacionalização, na procura de soluções. O *Observatório* também visa diagnosticar, refletir, comparar práticas, para atempadamente se poder introduzir mais-valias ou ganhos de eficiência relevantes para a escola em questão.

Com o desenvolvimento dos trabalhos do *Observatório* que por sua vez recorre à equipa responsável pelo *Observatório* e à equipa de autoavaliação da escola poderemos estar perante um processo de “*benchmarking*” ou de “*comparação referenciada*”, pois o *Observatório* constitui uma modalidade de autoavaliação orientada para resultados, por comparação com boas práticas.

Partindo do princípio de que o Município em estudo e os Agrupamentos de Escolas se encontram neste processo, surgem-nos três tipos de questões: “as que se relacionam com as finalidades e o tipo de processo que se quer desenvolver (ordem concetual); as que se referem aos compromissos a que se obrigam todos os envolvidos quanto à informação a recolher e a analisar e ao respeito pelo acordo a estabelecer entre os parceiros (ordem ética); as que são relativas aos procedimentos e sequência das ações a desenvolver (ordem técnica)” (Clímaco, 2005, p.239).

1 A questão surge com a consulta e levantamento de dados existentes no sítio da Universidade Lusíada onde encontramos o *Observatório (OMEE)*. Este *Observatório (OMEE)* resultou de um protocolo de parceria estabelecido entre o Ministério da Educação, a Fundação Minerva – Cultura, Ensino e Investigação Científica, entidade instituidora das Universidades Lusíada, e o Município em estudo, em julho de 2009. Este protocolo teve como objetivo estabelecer os princípios gerais que iriam orientar a criação e desenvolvimento do *Observatório (OMEE)*, um organismo da Universidade Lusíada do Porto.

Os autores do *Observatório*, de acordo com o publicado na respetiva página, referem que, para além de se focar no diagnóstico e avaliação, o *OMEE* assume, como prioridade, a promoção de “boas práticas” e de monitorização da implementação de estratégias empiricamente validadas para encontrar respostas a necessidades no âmbito da educação, tendo como finalidade a produção de estratégias e práticas validadas para a promoção do sucesso escolar, um movimento conhecido internacionalmente como *School Improvement and School Effectiveness*.

O *Observatório* apresenta-se como sendo uma organização de natureza académica e interdisciplinar, vocacionada para a promoção de estratégias de melhoria da escola cujo impacto na eficácia da escola esteja empiricamente validado. Com o *Observatório* as escolas têm de produzir relatórios sobre o seu desenvolvimento e sabemos que alguns autores consideram a escrita um processo importante de descoberta e de aprendizagem. (Clímaco, 2005, p.244)

2.1. Enquadramento

Sendo o desempenho académico considerado um fenómeno multidimensional (fatores do aluno, da família, da escola, da comunidade, das políticas educativas), nos últimos anos, tem-se verificado que a investigação tem dado importantes contributos para a compreensão de como os fatores relativos à escola (ex. estrutura da escola, organização, etc.) têm impacto no desempenho académico dos alunos. Estas evidências têm levado investigadores, educadores e políticos a organizarem-se em torno de um movimento caracterizado pela concretização das evidências da investigação em políticas e práticas educativas. Este movimento é conhecido internacionalmente como *School Improvement and School Effectiveness* (melhoria e eficácia da escola), e visa a promoção de uma maior eficácia das escolas, através de uma melhoria constante dos processos relativos a cada escola que têm impacto no desempenho académico dos alunos.

O *Observatório (OMEE)* considera que o sistema educativo português beneficiará de uma disseminação dos conhecimentos disponíveis acerca do processo de melhoria e da eficácia da escola; também considera que a disseminação e a adoção sistemática, por parte das escolas, de uma atitude orientada para a melhoria e para a eficácia da mesma, beneficiarão de uma estratégia concertada de disseminação e de promoção, no

sistema de ensino nacional, das estratégias empiricamente validadas de promoção da eficácia da escola e do processo de melhoria da escola.

2.2. Objetivos

O *Observatório (OMEE)* tem como objetivo geral a promoção do desenvolvimento, da implementação e da avaliação de processos eficazes de melhoria da escola, com a formulação dos seguintes objetivos: disseminar o conhecimento existente acerca dos processos de melhoria da escola e da eficácia da escola junto dos agentes educativos, agentes políticos e comunidade em geral; apoiar o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de esforços de melhoria da escola; desenvolver investigação relevante para o processo de melhoria da escola e para a eficácia da escola.

2.3. Estratégias

Apresenta como estratégias de ação a persecução dos objetivos do *Observatório (OMEE)* que será concretizada nas seguintes estratégias de ação: estabelecimento de parcerias com instituições nacionais e internacionais; apoio na produção de recursos (incluindo livros, documentos, check-lists, questionários, etc.) relevantes para o conhecimento que os agentes educativos têm acerca do processo de melhoria da escola e acerca da eficácia da escola; apoio às escolas na conceção, implementação e avaliação do seu plano de melhoria; apoio aos municípios na conceção, implementação e avaliação do seu Plano Municipal de Melhoria da Escola; apoio ao desenvolvimento de investigações relevantes para o processo de melhoria das escolas e para a eficácia das escolas; monitorizar a evolução dos Planos de Melhoria da Escola no sistema educativo português, através de levantamentos periódicos acerca de questões relevantes para a compreensão de como o sistema educativo português se caracteriza em termos de vários indicadores (ex. evolução do número de escolas com um plano de melhoria da escola, evolução do número de municípios com um plano municipal de melhoria da escola, dimensões incluídas nos planos de melhoria, etc.).

2.4. Perceção dos Professores ao Plano de Melhoria da Escola

Com o objetivo de conhecer a realidade dos esforços de melhoria das escolas do norte do país, a Direção Regional de Educação do Norte (DREN), (atualmente DGEstE), associou-se ao *Observatório (OMEE)* no desenvolvimento de um estudo de avaliação das perceções dos professores acerca dos esforços de melhoria nas suas escolas a aplicar às escolas envolvidas, a partir duma plataforma.

Este Plano de Melhoria considera que os professores têm um papel decisivo no desenvolvimento dos esforços de melhorias e são os agentes individuais cuja ação tem o potencial de ter um impacto mais decisivo na eficácia dos esforços de melhoria desenvolvidos pelas escolas.

Considera-se que este é um estudo relevante uma vez que permitirá avaliar a perceção dos professores acerca do processo de melhoria nas suas escolas, favorecendo o desenvolvimento de planos e de estratégias que tenham em consideração a realidade de cada comunidade escolar.

3 Manual de Reestruturação e da Melhoria da Escola

O Manual de Reestruturação e da Melhoria da Escola é a versão portuguesa do *Handbook on Restructuring and Substantial School Improvement*, um manual produzido pelo Center on Innovation & Improvement para apoiar as comunidades educativas no processo de melhoria da escola.

O *Observatório* considera que as contribuições desta obra para a melhoria das escolas do ensino português são inúmeras. Contudo, também alertam o leitor para as limitações que esta apresenta. Estas limitações não dizem respeito à qualidade da obra em si mesma; antes, respeitam às limitações associadas à transposição e aplicabilidade direta dos conteúdos desta obra à realidade do sistema de ensino português.

Consideram que uma comunidade educativa estará tanto mais capaz de desenvolver princípios e estratégias de melhoria quanto mais tiver refletido acerca do processo de melhoria da escola, das possibilidades existentes, das vantagens e desvantagens das possibilidades existentes e da compreensão das comunidades entre as diversas comunidades educativas bem como das especificidades de cada uma delas.

Referem ainda que estão convencidos de que o manual pode contribuir para uma reflexão dos agentes educativos acerca do processo de melhoria da escola, seja através do reconhecimento de como algumas estratégias e processos aqui descritos podem ser úteis às suas comunidades educativas, seja pela conclusão de que não são aplicáveis às suas comunidades educativas.

4 Plano Municipal de Melhoria das Escolas

Em março de 2010, o Município em estudo convidou para uma reunião o representante da DREN, o Vereador da Educação do Município, os técnicos do *Observatório*, os dois professores destacados pela DREN para colaborarem com o *Observatório*, as técnicas do Município que estão envolvidas no Plano Municipal de Melhoria das Escolas, e os representantes de todos os Agrupamentos do Município com o objetivo de estabelecer procedimentos para o desenvolvimento do Plano Municipal de Melhoria das Escolas. Nesta reunião clarificaram-se questões de articulação entre a equipa do *Observatório*; apresentou-se o sítio na internet do *Observatório*, bem como as suas funcionalidades; estabeleceram-se procedimentos a desenvolver para a fase da identificação e avaliação das necessidades/prioridades de cada Agrupamento de Escolas; calendarizaram-se as atividades de identificação das necessidades/prioridades de cada Agrupamento e de integração das mesmas no Plano Municipal de Melhoria da Escola.

Em setembro de 2010 o Município em estudo promoveu novo encontro com os técnicos do *Observatório* e as técnicas do município que estão envolvidas no Plano Municipal de Melhoria das Escolas com os objetivos de debater a evolução desse Plano e de estabelecer diretrizes para o ano letivo 2010/2011.

Considerando que os professores têm um papel decisivo no desenvolvimento dos esforços de melhoria e sendo os agentes individuais cuja ação tem o potencial de ter um impacto mais decisivo na eficácia dos esforços de melhoria desenvolvidos pelas escolas, a DREN associou-se ao *Observatório* no desenvolvimento de um estudo de avaliação das perceções dos professores acerca dos esforços de melhoria nas suas escolas, disponível na plataforma do *Observatório*, com o objetivo de conhecer a realidade dos esforços de melhoria das escolas do norte do país. Este estudo permitirá avaliar a perceção dos professores acerca do processo de melhoria nas suas escolas, favorecendo o desenvolvimento de planos e de estratégias que tenham em consideração a realidade de cada comunidade escolar.

As equipas de avaliação interna dos Agrupamentos assumiram este projeto/parceria como sendo estruturante para o processo de avaliação interna. Assim, os elementos responsáveis pelo projeto reuniram, numa primeira fase, com as direções e equipa de avaliação interna para levar a cabo a apresentação do referido projeto (*Observatório*). Numa segunda fase, reuniram os elementos das equipas de avaliação interna e/ou elementos da direção dos Agrupamentos de Escolas do concelho com os responsáveis do *Observatório* e do Município. Aqui, os intervenientes estabeleceram os procedimentos necessários para o desenvolvimento do Plano Municipal de Melhoria. Neste encontro esclareceram-se as estratégias a adotar na fase de identificação e avaliação das necessidades/prioridades de cada Agrupamento de Escolas.

A implementação deste Projeto – *Observatório* – aconteceu no ano 2010. As equipas de avaliação interna dos Agrupamentos tiveram de ajustar os seus “timings” e de rever os seus Planos de Melhoria. No entanto uma dessas equipas refere que, com este projeto, viu aumentada a visibilidade do trabalho desenvolvido pela equipa; foi criada uma dinâmica de trabalho mais consistente e mais sistemática; considera que a participação no *Observatório* apresenta a vantagem de estabelecer uma rede de avaliação entre as escolas do concelho, permitindo aferir o resultado das estratégias aplicadas em cada um dos Agrupamentos aderentes. No entanto, salienta uma maior dependência de uma entidade externa – coordenadora do projeto - com “timings” eventualmente diferentes dos Agrupamentos.

No final do ano letivo 2009/2010, o *Observatório* disponibilizou inquéritos (online – como pré teste) para alunos e professores. Estes inquéritos visam que cada Agrupamento proceda ao levantamento de dados relativos à “perceção acerca das estratégias de otimização da aprendizagem da escola e envolvimento escolar dos alunos”. Relativamente aos inquéritos dos professores este visa desenvolver um estudo de avaliação das perceções dos professores acerca dos esforços de melhoria nas suas escolas, o que por sua vez, favorecerá o desenvolvimento de planos e de estratégias que tenham em consideração a realidade de cada comunidade escolar.

5 Conclusão

Nas últimas décadas, grande parte da investigação centrou-se na melhoria da escola. Mais recentemente, surge um movimento que dá relevância ao papel do município no planeamento da melhoria da escola. Este movimento teve a sua origem no Estado de Wisconsin, tendo como objetivo que cada município garantisse apoio específico a cada uma das suas escolas.

Em Portugal tem-se verificado a existência de um envolvimento crescente dos municípios em matéria de educação, quer através da produção normativa, quer através de dinâmicas promovidas localmente em parceria com as escolas (Agrupamentos) e com outras instituições/entidades até mesmo com acordos protocolares e/ou parcerias. Assim assistimos a um aumento gradual dos poderes locais em matéria de educação.

Saliente-se aqui, o que Afonso, A, J. (2010) refere a este respeito “o Estado central e os municípios são agentes e atores interessados na vida das escolas, porque as criam, apoiam, apetrecham ou financiam, e porque esperam (tal como a sociedade no seu todo, e a comunidade, em particular) que elas sejam espaços e tempos fundamentais para a prossecução de determinadas funções sociais e educacionais. As escolas públicas são, por isso, instituições educativas de enorme complexidade”. (p. 356).

Também sabemos que apesar do quadro legal de referência ser comum a todos os municípios, encontramos realidades distintas e com diversidade na qualidade das respostas. Este facto motivou o nosso interesse em estudar o Município em questão pelo trabalho que tem vindo a desenvolver na educação e pela implementação do trabalho em rede com todas as escolas do concelho. Hoje reconhece-se a importância do poder local na educação, assim como o papel primordial do autarca responsável pela definição e implementação de políticas educativas locais. Será importante referir que é notório o amadurecimento de políticos e de técnicos relativamente às questões da educação, nomeadamente no que diz respeito à avaliação das escolas. As lógicas e dinâmicas implementadas no concelho em estudo refletem a importância das pessoas responsáveis pela Educação, bem como das suas conceções educativas, das suas sensibilidades, das suas relações formais e informais que se criam na comunidade local. A construção do Projeto Educativo Municipal reflete a importância dada à articulação existente entre a autarquia, ou melhor, entre a política educativa da autarquia e os agrupamentos de escolas. Este facto vem aprofundar o envolvimento das escolas (parceiros) para uma melhor viabilização da política educativa definida pelo autarca e plasmada no documento referido anteriormente - Plano Educativo Municipal.

Ao contrário do que se tem vindo a assistir a nível geral, o Município em estudo, tem vindo a assumir uma posição cada vez mais interventiva na definição, na promoção e na coordenação de políticas educativas locais.

A Autarquia em estudo deu um grande passo ao convidar as escolas para integrarem o *Observatório de Melhoria e de Eficácia da Escola*. No entanto sabemos que os primeiros estudos sobre a eficácia escolar procuravam estabelecer as relações entre recursos e resultados académicos e que remontam a tempos bem anteriores.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo (2010). “Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência”. Est. Aval. Educ., São Paulo, v.21.

Clímaco, M. Carmo (2005). “Avaliação de Sistemas em Educação”.

Wisconsin Department of Public Instruction (2000). *Characteristics of successful schools*. Madison, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction. Available from: <http://www.dpi.state.wi.us/>

<http://observatorio.por.ulsiada.pt>

Perspetivas e desafios no âmbito das políticas educativas para a educação pré-escolar: contributos da avaliação externa de escolas.

Rodrigues, E.

Universidade do Minho

Email: lo.eduarda@gmail.com

Resumo

Em Portugal, dados estatísticos relativos a 2011, afirmam que a educação pré-escolar (EPE) abrange já 90,7% do universo infantil (CNE, 2012), estando estipulado para o plano *Europa 2020* a cobertura de 95% dessa população, deixando-nos a escassos 4,3pp da meta proposta.

Provada a influência positiva de uma educação de infância de elevada qualidade nas pessoas e na sociedade quer pela União Europeia (2011; 2014) quer pela OCDE (2012;2014), e estando esta acoplada aos restantes graus de ensino pelo Decreto-Lei nº 75/2008, em agrupamentos verticais de escolas e consequentemente avaliada pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) ao abrigo da Lei nº 31/2002, a educação pré-escolar conheceu nos últimos anos uma expansão e visibilidade que a tornaram a primeira etapa do ensino básico (Lei nº 5/97).

A proposta de estudo aqui apresentada tem como principal objetivo, produzir conhecimento sobre os efeitos das políticas educativas na educação pré-escolar, nomeadamente no âmbito da avaliação externa de escolas.

Para fazer cumprir os objetivos estipulados, serão empreendidos estudos empíricos assentes em metodologias de carácter quantitativo e qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), recolhendo informação através de diferentes técnicas de recolha e análise de dados (Gighilone, 1997; Bardin, 2006).

Estão previstos três estudos empíricos que permitirão obter dados tripartidos sob diferentes abordagens, contrapondo dados de natureza documental com dados resultantes de inquéritos e entrevistas (perspetivas de educadores de infância, diretores de agrupamentos, pais, encarregados de educação e demais comunidade da zona Norte de Portugal).

A análise de conteúdo (Bardin, 2006; Esteves, 2006) será a técnica de análise de dados qualitativos que compõem dois dos estudos empíricos a realizar, seguindo-se procedimentos estatísticos para a análise dos dados quantitativos.

Estudos prévios apresentam efeitos visíveis e documentados na educação pré-escolar da rede pública e privada (Rodrigues, 2013), consequentes da avaliação externa de escolas levada a cabo pela IGEC, que promoveu uma reorganização administrativa ao mesmo tempo que tem questionado práticas pedagógicas e desafiado a atual estrutura curricular, nomeadamente através das metas de aprendizagem (Despacho 5306/2012, de 18 de abril), que parecem padronizar competências em certas áreas fundamentais de conhecimento definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho 5220/97, de 4 de agosto).

Palavras-Chave

Educação pré-escolar, Avaliação externa de escolas, Políticas educativas.

1 Introdução

No que às políticas educativas diz respeito, na década de 1980, Portugal sofreu a influência das políticas transnacionais e supranacionais de regulação em torno do conhecimento (Pacheco, 2011; Steiner- Khamsi, 2012) e das políticas económicas que defendem a autonomia das escolas como meio de redução de custos. Estas alterações impuseram novos desafios e mudanças às escolas públicas e privadas às quais não foi alheia a rede pré-escolar. Em nome da melhoria do serviço educativo, da sua qualidade, eficácia e eficiência (Scheerens, 2003), responde-se também a conceitos como transparência de gestão, prestação social de

contas e accountability (Afonso 2010), responsabilidade social e partilha de conhecimento (Steiner-Khaamasi, 2012).

Neste contexto surge, entre vários modelos e abordagens de educação, a Avaliação externa de escolas levada a cabo pela IGEC com efeitos visíveis e documentados na educação pré-escolar da rede pública e privada (Rodrigues, 2013), que promoveu uma reorganização administrativa ao mesmo tempo que tem questionado práticas pedagógicas e desafiado a atual estrutura curricular, nomeadamente através das metas de aprendizagem (Despacho 5306/2012, de 18 de abril), que parecem padronizar competências em certas áreas fundamentais de conhecimento definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho 5220/97, de 4 de agosto).

A evidente influência positiva de uma educação de infância de elevada qualidade nas pessoas e na sociedade demonstrada em estudos desenvolvidos quer pela União Europeia (2011; 2014) quer pela OCDE (2012, 2014), revela a importância de perceber o caminho que a educação pré-escolar tem desenvolvido em Portugal à luz das políticas educativas nacionais e transnacionais e qual o caminho que se vislumbra no horizonte.

Em Portugal, a educação pré-escolar foi muitas vezes desvalorizada pela tutela (Cardona, 1997), apesar de “contribuir para quebrar o ciclo vicioso de desfavorecimento e desmotivação que, muitas vezes, leva ao abandono escolar precoce e à pobreza entre gerações” (União Europeia, 2011) e dos seus efeitos benéficos se refletirem no desenvolvimento das crianças (Eurydice, 2014).

Agregada aos restantes graus de ensino pelo Decreto-Lei nº 75/2008, em agrupamentos verticais de escolas e conseqüentemente avaliada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) ao abrigo da Lei nº 31/2002, a educação pré-escolar conheceu nos últimos anos uma expansão e visibilidade que a tornaram a primeira etapa do ensino básico (Lei nº 5/97).

Dados estatísticos relativos a 2011, afirmam que este grau de ensino abrange já 90,7% do universo infantil, correspondendo a 1923736 alunos inscritos (CNE, 2012), sendo que se fragmenta em estabelecimentos públicos (52%), estabelecimentos privados dependentes do estado (31%) e privados independentes (17%). O CNE reconhece ainda o esforço do Estado português no aumento significativo de alunos inscritos no ensino pré-escolar, cuja meta estipulada para o plano *Europa 2020* é de 95% dessa população, deixando-nos a 4,3pp, e reforça, em 2015, a promoção de uma educação pré-escolar de qualidade capaz de prevenir e intervir precocemente nas dificuldades observadas nas crianças.

Findo o primeiro ciclo de avaliação externa de escolas e emergindo já alguns dados empíricos sobre o seu impacto e efeitos (Pacheco, Seabra & Morgado 2014) evidencia-se pertinente descobrir os desafios educativos e sociais no âmbito das políticas educativas (Leite, 2005) que se propõem à educação pré-escolar e definir o seu lugar no contexto educativo português.

O projeto aqui apresentado assenta na problemática dos efeitos da avaliação externa de escolas no desenvolvimento de um currículo da educação pré-escolar e no modo como corresponde aos desafios educativos e sociais colocados à educação pré-escolar da rede pública e da rede privada.

Justifica-se deste modo o contributo e a pertinência dos dados obtidos no projeto da FCT “Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior” (FCT – PTDC/CPE-CED/116674/2010).

2 Problema e objetivos de estudo

Dada a escassez de estudos na educação pré-escolar e na sua relação com a avaliação externa de escolas, esta proposta de estudo pretende responder ao seguinte problema: De que modo a organização curricular e as práticas pedagógicas da EPE refletem os efeitos da avaliação externa de escolas e contribuem para a sua valorização?

Acreditando que a melhoria da educação se constrói no interior da escola com os seus atores trabalhando coletivamente e comprometendo-se com a mudança (Bolívar, 2007; Leite & Fernandes, 2007) mas também no seu exterior através de parcerias locais a problemática foca-se nas perspetivas de educadores de infância, diretores de agrupamentos, pais e demais parceiros da comunidade considerados relevantes.

Definida a problemática, levanta-se principal objetivo do estudo que se traduz na produção de conhecimento sobre os efeitos das políticas educativas na educação pré-escolar, nomeadamente no âmbito da avaliação externa de escolas. Para tal definiram-se os seguintes objetivos operacionais:

- Enquadrar a educação pré-escolar no contexto das políticas educativas de acordo com referenciais nacionais e internacionais

- Estudar empiricamente as perspectivas de educadores e diretores de agrupamentos sobre a educação pré-escolar em contextos de avaliação externa.
- Interpretar o impacto e efeitos da avaliação externa de escolas na configuração curricular e pedagógica através de estudos empíricos realizados junto de educadores e diretores de agrupamentos.
- Perspetivar desafios educativos e sociais da educação pré-escolar na sua relação com a avaliação externa, mediante estudos empíricos realizados junto de pais e elementos da comunidade.

3 Metodologia

Para cumprir a concretização dos objetivos estipulados, serão empreendidos três estudos empíricos assentes em metodologias de carácter quantitativo e qualitativo de modo a estabelecer uma compreensão mais profunda do objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994), recolhendo informação através de diferentes técnicas de recolha e análise de dados (Gighilone, 1997; Bardin, 2006); procedendo-se deste modo à sua triangulação e evitando o enviesamento dos dados.

Para o efeito, será conduzido um primeiro estudo empírico que corresponderá ao levantamento dos estudos empíricos nacionais e internacionais que abordam a educação pré-escolar em contextos de regulação externa e à análise dos relatórios nacionais e internacionais (Eurydice, OCDE, CNE) bem como relatórios da IGEC sobre a avaliação externa de escolas.

Paralelamente serão elaborados guiões de entrevistas semiestruturadas a desenvolver junto de educadores de infância da rede pública e privada de educação pré-escolar, diretores de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos privados com educação pré-escolar, pais e encarregados de educação e ainda outros elementos da comunidade como autarcas e dirigentes de associações culturais.

Estes primeiros estudos serão sujeitos à uma análise de conteúdo (Esteves, 2006; Bardin, 2006) cujas categorias serão validadas por acordo de juizes e emergirão dos próprios dados obtidos ainda que sujeitos ao problema e aos objetivos para os quais se pretendem respostas.

O terceiro estudo empírico recairá sobre inquéritos por questionário aplicados a educadores de infância da rede pública e privada de educação pré-escolar, diretores de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos privados com educação pré-escolar, pais e encarregados de educação e outros elementos da comunidade como autarcas e dirigentes de associações culturais. Os dados daqui emergentes serão objetos de estudo quantitativo (Moreira, 2009) e tratados estatisticamente através do programa informático mais adequado.

Os princípios éticos subjacentes aos referidos estudos empíricos serão tidos em consideração como o consentimento informado, a garantia de confidencialidade e o anonimato dos indivíduos e das instituições (Tuckman, 2002).

4 Resultados

Apesar deste projeto se encontrar em fase inicial, o estado da arte pode já adiantar alguns dados que parecem relevantes e apontam no sentido da existência de efeitos e de impactos promovidos pelas avaliações externas quer da rede pública quer da rede privada de educação pré-escolar. Para além das práticas de autoavaliação evidenciadas nas escolas, a reorganização administrativa coloca educadores de infância nos conselhos executivos e pedagógicos, o que aportou maior visibilidade ao trabalho e à profissão dos educadores de infância.

Outra evidência apurada em estudos anteriores (Rodrigues, 2013) é a homogeneização dos documentos estruturantes da prática educativa dos educadores de infância como o projeto educativo, o plano anual de atividades ou as planificações quer do ensino pré-escolar da rede pública quer da rede privada.

As expectativas dos docentes e as tendências das políticas educativas no que concerne a educação de infância são os pontos onde se esperam obter mais dados para análise.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo (2010). Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In M. Teresa Esteban & A. Afonso (org.), *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez Editora

- Bardin, Laurence (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Bolívar, António (2007). “Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?”, in Lopes, Amélia e LEITE, Carlinda (org.). *Currículo, Escola e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa, pp.15-50.
- Cardona, Maria João (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora
- Concelho Nacional de Educação (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e da Ciência.
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Recomendações sobre retenção escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. In Diário da República. Recomendação nº2/2015, de 25 de março.
- Despacho nº 5220/97, de 4 de agosto – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*
- Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (org), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Números-chave sobre educação pré-escolar e cuidados para a infância na Europa*. Edição de 2014. Relatório da rede Eurydice e Eurostat. Luxemburgo: Serviço de publicações da União Europeia.
- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro – *Lei-quadro para a educação pré-escolar*
- Leite, C. & Fernandes, P. (2007). “A organização das escolas por agrupamentos – de uma autonomia prometida a uma prática comprometida” in Carlinda Leite e A. Lopes (orgs.). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA, pp.51-72.
- Leite, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, Carlos (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- OCDE (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Portugal*. OECD publishing.
- OCDE (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. OECD publishing.
- Pacheco, José Augusto (2011). *Impacto e efeitos da avaliação externa das escolas. Uma primeira análise dos contraditórios*. Lisboa: CNE.
- Pacheco, José; Seabra, Filipa; Morgado, José (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In José Augusto Pacheco (Org.). *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto editora
- Rodrigues, Eduarda (2013). *O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/28929>]
- Scheerens, Jaap (2003). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa
- Steiner-Khamsi, Gita (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- Tuckman, Bruce (2002). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- União Europeia (2011). Conclusões do conselho sobre educação pré-escolar e cuidados para a infância: proporcionar a todas as crianças as melhores oportunidades para o mundo de amanhã. In *Jornal Oficial da União Europeia* (2011/C175/03)

O que dizem os relatórios de avaliação sobre as respostas educativas das escolas relativamente aos alunos sobredotados ou com capacidades excepcionais

Rocha, A.¹

¹Subinspetor-Geral da Inspeção-Geral da Educação e Ciência

Email: augusto.lima.Rocha@igec-mec.pt

Resumo

No ano 2012-2013, a Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC) através do programa Avaliação Externa de Escola avaliou 122 agrupamentos de escolas e 22 escolas não agrupadas. Para cada unidade educativa é produzido um relatório que se encontra publicitado na página web da IGEC. Em cada relatório a equipa de avaliação faz uma apreciação do funcionamento da organização educativa avaliada de acordo com nove campos de análise. Estes campos integram-se em três domínios (Resultados; Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão). Cada domínio é classificado de acordo com uma escala com cinco níveis (excelente, muito bom, bom, suficiente e insuficiente). Na última secção de cada relatório, refere-se os principais pontos fortes, bem como às áreas de melhoria. Com a finalidade de se compreender os principais dispositivos educativos existentes nas escolas singulares e agrupamentos, bem como a qualidade e natureza das respostas educativas prestadas aos alunos sobredotados, analisámos o conteúdo dos 59 relatórios da Área de Inspeção Territorial Norte. Assim, em termos metodológicos, recorreu-se à análise documental, articulando a abordagem quantitativa das variáveis objetivas com um enfoque qualitativo-interpretativo do conteúdo dos Relatórios. Em função dos resultados obtidos concluímos que existe um longo caminho a percorrer para que a escola seja na sua plenitude uma organização inclusiva.

Palavras-Chave: Sobredotação. Alunos com capacidades excepcionais. Inclusão. Diferenciação pedagógica. Avaliação externa de escolas.

1 Introdução

A origem da ideia de inclusão, ligada à noção de «*uma educação para todos*» situa-se na Conferência de 1990 da Unesco realizada em Jomtien (Tailândia), sendo consensualmente adotada e generalizada como um princípio e política educativa, quatro anos depois, na conferência de Salamanca. A escola inclusiva não é só uma escola que cultiva a diversidade, mas também a que se adapta a todas as crianças e jovens, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Normalmente, o conceito de inclusão é trazido à colação nas abordagens relacionadas com crianças e jovens que se encontram em situação de deficiência. Porém, esta perspetiva é bastante redutora, porquanto internacionalmente a inclusão é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os alunos (UNESCO, 2001). Uma escola e uma sociedade que assumam a heterogeneidade enriquecem-se com a diferença e tornam-se mais justas ao responderem às especificidades de cada sujeito. Responder às necessidades de cada criança/aluno implica, entre outras coisas, estar recetivo à ideia que no grupo de alunos/crianças que frequentam a escola regular existem não só alunos com dificuldades de aprendizagens, mas também alguns com capacidades excepcionais e talentosos.

Ora, o principal enfoque deste trabalho são as crianças/alunos que a literatura designa de sobredotados, talentosos ou com capacidades excepcionais. É que, resulta para nós evidente, que uma escola só será verdadeiramente inclusiva e democrática se der respostas adequadas e ajustadas a este tipo de alunos.

Até aos anos 60, predominou um enfoque redutor das elevadas capacidades e o desempenho nas provas para determinar o quociente de inteligência (Q.I.) foi o principal indicador da existência de capacidades excepcionais ou de sobredotação. Nesta linha, considerava-se que o indivíduo sobredotado deveria apresentar um Q.I. igual ou superior a 140, correspondendo a cerca de 2% dos sujeitos com os resultados mais elevados em provas de inteligência.

Atualmente, apesar de não existir uma definição única de sobredotação, aceita-se a multidimensionalidade deste constructo, daí decorrendo dificuldades não só na identificação, mas também da intervenção educativa junto dos alunos sobredotados ou com capacidades excepcionais.

Concordamos com Novaes (1979) quando este autor, a propósito da existência de alunos/crianças sobredotados afirma “Partindo-se do princípio de que há possibilidade de crianças superdotadas e talentosas existirem em todas as camadas sociais, grupos étnicos e raciais, são válidos os esforços realizados a nível comunitário para promover o atendimento de suas necessidades psicossocioeducacionais” (Novaes, 1979, p. 11).

Resulta para nós claro, tal como defende Winner (1999, p11), que “Nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de ignorar os seus membros mais dotados, e todos devem pensar seriamente em como encorajar e educar esse talento”. Neste sentido, apesar da sobredotação configurar-se como um permanente desafio para os professores, pais e sociedade, também importa ter presente na esteira de Serra (2000, p.149) que “A escola é muitas vezes fator inibidor do aparecimento ou desenvolvimento das potencialidades dos alunos”.

2 Conceito e modelos explicativos

A delimitação do conceito de sobredotação não é tarefa fácil, pois estamos perante um constructo complexo e multidimensional. Neste sentido, para além das componentes cognitivas e académicas é necessário considerar a motivação, a criatividade, talentos especiais, bem como características pessoais. Nesta linha, a sobredotação emerge, mais como um perfil de competência do que como um índice ou traço exclusivo (Castelló e Genovard, 1999). Daqui resulta que os processos de avaliação não são fáceis, devendo-se ter em consideração, para além do QI, vários critérios na elegibilidade destes alunos.

Não obstante exista ainda uma falta de consenso quanto à questão da delimitação terminológica do conceito de sobredotação, há atualmente uma consciência não só da existência dos sobredotados, mas também que é necessário oferecer-lhes uma educação que lhes permita desenvolver todo o seu potencial. Ademais, verifica-se a adoção na literatura de investigação o emprego de um vasto conjunto de termos (e.g., talento, génio) para designar jovens que manifestem qualquer forma de sobredotação.

Na grande maioria dos países europeus, os termos mais comuns nas definições nacionais são “sobredotados” e “talentosos” (ou os seus equivalentes nas outras línguas), utilizados separados ou conjuntamente. Contudo, é de salientar que no Reino Unido é feita uma distinção entre eles: o termo “*gifted*” (sobredotado) é empregue num contexto “intelectual” ou “académico”, enquanto o termo “*talented*” (talentoso) é mais do foro das artes e do desporto. Certos países, nos quais se inclui Portugal, não empregam estes termos, avançando expressões como “*jovem de grande capacidade potencial*” (Comunidade Francófona da Bélgica), “*jovens de grande capacidade*” (Comunidade Flamenga da Bélgica), “*crianças intelectualmente precoces*” (França) ou “*alunos com grandes capacidades intelectuais*” (Espanha). Na Roménia, os termos utilizados nos documentos oficiais são “*alunos capazes de grandes desempenhos*” e “*alunos com capacidades excepcionais*”. Em Portugal, com a recente publicação do despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6/12, os termos utilizados para os nomear são “*aluno que revele capacidade de aprendizagem excepcional e um adequado grau de maturidade*”.

Com base nas áreas contidas na definição federal americana de aluno sobredotado ou talentoso, Johnsen (2004) avança que as crianças sobredotadas têm um potencial de alta performance e refere o seguinte:

[...] ‘gifted and talented’ when used in respect to students, children, or youth means students, children, or youth who give evidence of high performance capability in areas such as intellectual, creative, artistic, or leadership capacity, or in specific academic fields, and who require services or activities not ordinarily provided by the school in order to fully develop such capabilities (Johnsen, 2004, p. 388).

Nesta linha, as crianças sobredotada ou talentosa evidenciam elevadas capacidades intelectuais, criativas ou artísticas, possuem uma capacidade de liderança fora do comum e distinguem-se numa determinada área académica.

Relacionando a sobredotação com as inteligências múltiplas, Falcão (1992) antecipa a seguinte definição:

[...] criança sobredotada é aquela que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais das I. M. (Inteligências Múltiplas), permitindo prognosticar, se fornecidas adequadas oportunidades de desenvolvimento, um elevado grau de competência específica, quer na solução de problemas, quer na criação de produtos (Falcão, 1992, p.70).

Os modelos explicativos de sobredotação ancoram-se nas abordagens conceituais em torno da inteligência humana salientando a dimensão multidimensional e qualitativa. Atualmente, existem diferentes modelos explicativos deste conceito, sendo de destacar a Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 1985), o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 1985, 2004), a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), a Conceção de Sobredotação dos Três Anéis (Renzulli, 1986) e o Modelo Multifactorial da Sobredotação (Mönks, 1988).

Na Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (1985), o enfoque privilegia mais os processos envolvidos na tarefa realizada pelo indivíduo, do que o produto final. De acordo com esta teoria, a inteligência estrutura-se em três partes interrelacionadas, existindo diversas componentes da sobredotação e vários tipos de sobredotação. A sobredotação emerge como um constructo plural. Esta teoria distingue três tipos de sobredotação intelectual: *analítica*, *criativa* e *prática*. O indivíduo sobredotado poderá evidenciar-se apenas num, em dois, ou nos três domínios em simultâneo.

De acordo com Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento oferecido por Gagné (1985, 2004), a sobredotação é considerada como uma aptidão natural, ou seja, uma herança genética, enquanto os talentos são resultado de uma interação de predisposições naturais com os contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo. Este autor considera que o desenvolvimento de talentos é fortemente influenciado pela aprendizagem e pela prática. Gagné (1985) propõe que a sobredotação se refere à existência e uso de habilidades naturais (ou aptidões), materializadas de maneira espontânea em pelo menos um domínio da atividade humana. Por outro lado, o conceito talento designa um nível superior de habilidades (ou competências) que são desenvolvidas a partir do treino regular e domínio de conhecimento em pelo menos uma área da atividade humana (e.g., académica, artística, desportiva e social). Este modelo distingue quatro domínios de aptidão/habilidades naturais: intelectual, criativo, socioafectivo e sensorio-motor. As capacidades naturais emergem como “matéria-prima” e na linha de Gagné e Guenther (2010, p.17) “talento implica necessariamente a presença de capacidade natural acima da média e não se pode tornar talentoso sem primeiro ser dotado de capacidade”. Contudo, nem todas as predisposições ou capacidades naturais elevadas se desenvolvem em talentos, já que o seu desenvolvimento pode ser prejudicado pela ausência de estimulação no ambiente.

De acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas apresentada inicialmente por Gardner (1983), a inteligência será constituída por múltiplas habilidades, distintas entre si, mas em interação. A sobredotação pode emergir para uma das sete formas de inteligência que Gardner postula: lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Numa etapa posteriormente este autor inclui nesta classificação um oitavo tipo de inteligência: a naturalista, apontando ainda a possibilidade de mais duas: espiritual e existencial (Gardner, 1999).

Oliveira (2007, p.20) destaca os trabalhos de Joseph Renzulli como sendo uma referência na atualidade, na abordagem da temática da sobredotação. A conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli (1986) (Oliveira, 2007), considera a sobredotação como decorrente da interação de três componentes: habilidade intelectual superior, criatividade e envolvimento na tarefa. Este autor distingue as habilidades gerais (raciocínio numérico, raciocínio abstrato, relações espaciais, fluência verbal, memória,) de outras mais específicas (e.g. matemática, música, química, dança) e a este nível podem manifestar-se pela aplicação de várias combinações das habilidades superiores gerais a uma ou mais áreas especializadas de conhecimento ou de realização humana (e.g. artes plásticas, liderança, fotografia). Nenhum destes componentes, por si só, será suficiente para a expressão da sobredotação. É a interação entre os três fatores (inteligência, motivação, criatividade) que permite a realização criativa-produtiva (Oliveira, 2007).

Mönks (1988, 1992) sustenta o seu Modelo Multifactorial da Sobredotação, aperfeiçoando e ampliando o Modelo dos Três Anéis de Renzulli. Para isso, considera a natureza interativa do desenvolvimento humano introduzindo a escola, a família e os pares, como fatores determinantes. Neste sentido o autor complementa a conceção anterior com um enfoque desenvolvimental. Neste modelo, Mönks reforça as interações que o indivíduo estabelece com o meio ao longo do seu percurso desenvolvimental para a manifestação da sobredotação. Assim, considera-se que sobredotação inclui dimensões psicossociais complementares da inteligência ou das habilidades cognitivas dos indivíduos sobredotados (Oliveira, 2007).

3 Respostas educativas e legislação em Portugal

Apenas nos anos 80, algumas associações de pais e de professores começam a suscitar o debate sobre a sobredotação com a finalidade de sensibilizar as autoridades e a sociedade em geral. Não obstante a partir desta data se realizarem várias conferências, palestras, encontros, editado brochuras e livros e cursos de formação para docentes e ainda alguma investigação a tomar forma, o apoio aos alunos sobredotados ou talentosos em contexto escolar não se encontra firmado. Ao longo das últimas duas décadas têm surgido alguns programas de enriquecimento dentro e fora das organizações educativas, bem como programas centrados no desenvolvimento de competências cognitivas e criativas ou de relacionamento interpessoal. Contudo, a implementação e abrangência desses programas não só é diminuto, como, na maioria dos casos, não se conhece com rigor o impacto dos mesmos nas crianças e alunos que a eles foram sujeitos.

De resto, atualmente, pode afirmar-se que em Portugal não só as respostas educativas às crianças e alunos sobredotados são débeis, como é parca a legislação na área do atendimento destas crianças e alunos. Desde logo é de realçar que não se utiliza este termo na legislação em vigor, mas sim *capacidade de aprendizagem excepcional*.

A atual legislação portuguesa apenas contempla a “aceleração” ou o “salto de ano”, mas cujo âmbito se circunscreve apenas ao ensino básico. Esta medida encontra-se plasmada no artigo 25.º do despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6/12 e sob a designação de *casos especiais*.

Até à aprovação desde diploma também vigorava o Despacho Normativo n.º 50 de 2005 de 9 de novembro. Este último diploma, entretanto revogado, previa a aplicação dos designados “*planos de desenvolvimento*” a alunos que manifestassem capacidades excepcionais de aprendizagem, podendo esses planos integrar as seguintes modalidades de apoio (a) pedagogia diferenciada na sala de aula; (b) programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo orientação e aconselhamento do aluno; e, (c) atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo. Do exposto, pode-se afirmar que atualmente existe um certo vazio normativo em relação à implementação de medidas curriculares aos alunos que revelem capacidades de aprendizagem excepcionais.

O recente Decreto-Lei 3/2008 que enquadra a Educação Especial circunscreve-a “aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da sua vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, do relacionamento interpessoal e da participação social”, concluindo-se que o âmbito deste decreto-lei não se aplica naturalmente aos alunos sobredotados.

4 Percurso metodológico

Desde 2006, a Inspeção-Geral da Educação, atualmente Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) tem em desenvolvimento um programa de avaliação externa das escolas. O foco deste artigo incide sobre a análise efetuada aos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas produzidos no ano 2012-2013 e relativos à área Territorial de Inspeção Norte. Optamos por circunscrever a análise ao universo de escolas não agrupadas e agrupadas.

Em termos metodológicos, recorreu-se à análise documental, articulando a abordagem quantitativa das variáveis objetivas com um enfoque qualitativo-interpretativo do conteúdo dos Relatórios. Apesar de se efetuar uma leitura global de todos os relatórios, selecionou-se para análise mais aprofundada apenas o domínio da *Prestação do Serviço Educativo*. De acordo com Tuckman (2002) e Quivy & Campenhoudt (2003), a análise documental constitui um dos três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas. Ora, tendo em consideração os objetivos delineados, enveredámos por um estudo de natureza mista, sendo a análise dos relatórios produzidos pelas equipas de avaliação externa no âmbito da atividade avaliação externa de escolas, o método de pesquisa central. Os relatórios de inspeções escolares são na linha de Bell (1993) fontes inadvertidas.

Num primeiro momento, os dados de caracterização das escolas, bem como os resultados de avaliação obtidos neste domínio, foram inseridos informaticamente no programa SPSS, com o objetivo de identificar algumas regularidades estatísticas e de aferir a pertinência de algumas correlações significativas entre variáveis. Num momento posterior, procedeu-se à análise de conteúdo categorial do domínio referido, procurando extrair dos textos os sentidos dominantes de fortaleza e de fragilidade no campo de análise *Práticas Educativas*.

Os pontos fortes e as áreas de melhoria existentes na totalidade dos 59 relatórios analisados foram separados em unidades relevantes e significativas em função do tema abordado. As categorias analíticas emergiram no decurso da análise dos relatórios. Para o cálculo dos testes Qui-Quadrado, Levene, T ou coeficiente de correlação de *Spearman* transformaram algumas variáveis qualitativas em variáveis numéricas, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Transformação de variáveis

Variável	Categorias	Transformação
Diferenciação pedagógica	É generalizável/sistemática ou consistente	3
	Não é generalizável/sistemática ou consistente	2
Inclusão	As políticas ou cultura de inclusão são ponto forte	2
	As políticas ou a inclusão não emerge como ponto forte	1
Classificação	Muito Bom	2
	Inferior a Muito Bom	1

Já para a análise de conteúdo do campo de análise *Práticas de Ensino* do domínio *Prestação do Serviço Educativo* foram definidas cinco categorias analíticas (Quadro 2).

Quadro 2. Categorias analíticas utilizadas na análise de conteúdo

<i>Categorias analíticas</i>
Não há adequação de práticas/atividades/estratégias adequadas às capacidades e aos ritmos das crianças e dos alunos
Desenvolve de forma não generalizada/abrangente/consolidada (i) diferenciação pedagógica e/ou (ii) iniciativas/atividades/estratégias adequadas às capacidades e ritmos
Desenvolve práticas/atividades/estratégias educativas e do ensino adequadas às capacidades e aos ritmos das crianças e dos alunos
A oferta educativa/formativa adequada às capacidades e ritmos das crianças e dos alunos
Desenvolve práticas de diferenciação pedagógica de forma consistente/generalizada

4.1 Principais objetivos do estudo

Sendo certo que o enfoque do programa Avaliação Externa de Escolas (AEE), não é a avaliação de programas centrado nas crianças e alunos com capacidades excecionais nem no serviço educativo prestado a estes alunos, também é verdade que ao constituir a prestação do serviço educativo um domínio estratégico de qualquer instituição educativa e do próprio programa da AEE é natural que se tenha em conta na avaliação deste domínio a natureza e a qualidade das respostas educativas para todas as crianças e alunos que frequentam a escola, quer sejam portadores de deficiência ou não, quer tenham dificuldades de aprendizagem ou seja sobredotados, talentosos ou tenham capacidades excecionais, isto é, a todos. Ora, foi com base nesta realidade e no conhecimento de que um campo de análise deste domínio se prende com a adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos, que decidimos investigar o retrato dado pelos relatórios de avaliação externa em relação à temática da sobredotação.

Neste sentido, com a finalidade de se compreender os principais dispositivos educativos existentes nas nossas escolas, bem como a qualidade e a natureza das respostas educativas prestadas a estas crianças/alunos e ancorados numa metodologia de natureza mista, fomos analisar o conteúdo dos relatórios de avaliação externa de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da região norte avaliados em 2012-2013.

Assim, o nosso trabalho empírico foi norteado pelas seguintes questões de partida:

- Que vertentes da ação educativa dirigidas para crianças e alunos que revelam capacidades excecionais são avaliadas na atividade avaliação externa de escolas?
- Quais as principais medidas educativas para alunos sobredotados e talentosos são oferecidas pelas escolas avaliadas?

- As escolas avaliadas desenvolvem diferenciação pedagógica adequada aos alunos com capacidades excecionais?
- Que fragilidades e pontos fortes relacionados com alunos sobredotados são relatados na avaliação externa de escolas?
- Na maioria dos agrupamentos avaliados, a educação prestada aos alunos que revelam capacidades excecionais emerge como um ponto forte ou como área de melhoria?
- Haverá relação entre as escolas consideradas inclusivas e as perspectivadas como menos inclusivas?

Neste sentido, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar os principais aspetos da educação dos alunos com capacidades excecionais vertidos nos relatórios da avaliação externa de escolas.
- Descrever os pontos fortes e as áreas de melhoria relacionados com o serviço educativo prestado aos alunos e registados nos relatórios da atividade avaliação externa de escolas.

4.2 Amostra

O programa Avaliação Externa das Escolas (AEE) abrangeu, em 2012-2013, no continente, 122 agrupamentos de escolas e 22 escolas não agrupadas, com distribuição regional conforme Quadro 3.

Quadro 3-Tipologia das unidades de gestão avaliadas em 2012-2012 e sua distribuição no continente

Área territorial de inspeção	Tipologia da unidade de gestão		Totais (N.º)
	Agrupamentos	Escolas não Agrupadas	
Norte	49	10	59
Centro	25	3	28
Lisboa e Vale do Tejo	27	8	35
Alentejo e Algarve	21	1	22
TOTAIS	122	22	144

Selecionámos como amostra todos os agrupamentos e escolas não agrupadas avaliados nesse período, na área territorial de inspeção norte (n=59).

4.3 Resultados obtidos

No Quadro 4 resume-se algumas variáveis relativas aos alunos/crianças que frequentam as unidades de gestão (agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas) da amostra.

Quadro 4. Número de alunos que frequentavam as unidades de gestão da amostra.

Tipologia da unidade de gestão	N.º	Crianças/ alunos/formandos que frequentam as unidades educativas				
		N.º total	Média	Máximo	Mínimo	Desvio Padrão
Agrupamentos	49	67168	1399	3416	290	669,67
Escolas Profissionais	3	513	171	244	59	98,4
Escolas Secundárias	6	6405	1068	1394	662	293,06
Escolas Básicas Integradas	1	148	148	148	148	0
TOTAIS	59	74234	1258,20	3416	59	689,73

Os 59 agrupamentos e escolas não agrupadas da amostra eram frequentados por 74234 crianças/alunos/formandos. A média do número de crianças/alunos/formandos que frequentavam os 49 agrupamentos é de 1399, enquanto que nas escolas não agrupadas e secundárias esse número era de 1068, verificando-se, como seria de esperar, que as escolas singulares/não agrupadas são frequentadas por menos alunos que os agrupamentos de escolas.

No gráfico 1 representa-se a percentagem de classificações atribuídas no domínio Prestação do Serviço Educativo para a totalidade das escolas da amostra.

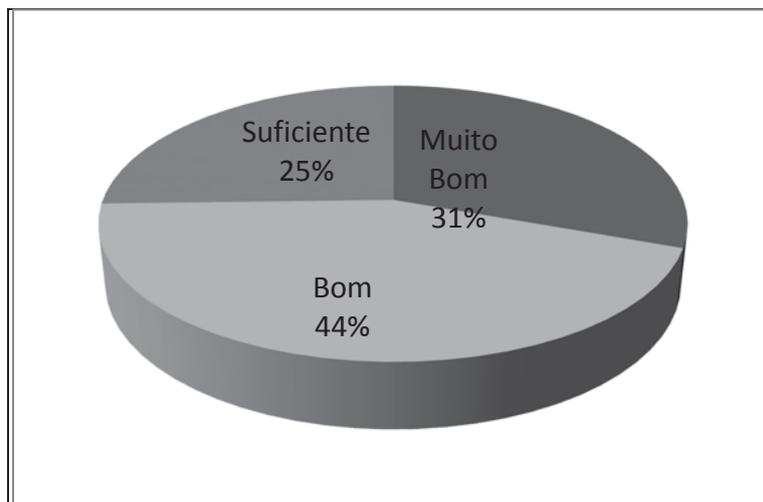


Gráfico 1-Classificações no domínio Prestação do Serviço Educativo para a totalidade da amostra (n=59)

Em relação à classificação atribuída pelas equipas de avaliação no domínio *Prestação do Serviço Educativo* observamos que a classificação de Bom da escala classificativa é predominante, seguindo-se a classificação de Muito Bom (Gráfico 1). Nenhuma escola avaliada, apresenta a classificação de insuficiente ou excelente no domínio da prestação do serviço educativo. Verificou-se que não existe correlação estatisticamente significativa entre a classificação do domínio prestação do serviço educativo e a tipologia da unidade de gestão (escola/agrupamento) [Teste Levene $F = 193,4$; Significância=0,17; teste T Significância (bilateral) =0,529.

Com base na análise dos pontos fortes e das áreas de melhoria registados nos relatórios da nossa amostra (n=59), conclui-se que a maioria dos agrupamentos e escolas singulares apresenta mais pontos fortes do que áreas de melhoria. Na totalidade dos 59 relatórios identificámos 307 pontos fortes, a que corresponde uma média de 5,5 pontos fortes por agrupamento/escola. O número de pontos fortes em cada agrupamento/escola varia entre 3 (mínimo) e 8 (máximo). Nesses mesmos relatórios encontram-se registadas 279 asserções relacionadas com áreas de melhoria, a que corresponde uma média de 5,0 áreas de melhoria por relatório. O número de asserções relacionadas com áreas de melhoria, por agrupamento, varia entre 3 (mínimo) e 8 (máximo).

Verificamos que as políticas e/ou cultura de inclusão são apontadas como um ponto forte em 10 agrupamentos, ou seja, em 17% das unidades de gestão da amostra. Para além das asserções relacionadas com inclusão, constatámos a presença de três pontos fortes relacionados com a temática em estudo, que são (i) “*as práticas diferenciadas*” (ii) “*as práticas de articulação vertical, que possibilitam respostas educativas adequadas às características dos grupos e das turmas e aos ritmos de aprendizagem das crianças e alunos*” e o (iii) “*princípio da diferenciação pedagógica*”.

Já em relação às áreas de melhoria, constatámos que só um relatório apresenta áreas de melhoria relacionadas com a temática em estudo. Curiosamente, nesse relatório apresentam-se duas áreas de melhoria relacionadas com a problemática em investigação, nomeadamente: (i) *A generalização das práticas de diferenciação pedagógica na sala de aula* e (ii) *a criação de dispositivos de identificação e apoio aos alunos com capacidades excecionais*.

Também se realizou uma análise de conteúdo do domínio *Prestação do Serviço Educativo*, bem como do campo de análise *Práticas de Ensino*. O Quadro 5 sintetiza a frequência das principais asserções relacionadas com os aspetos positivos/ aspetos conseguidos e pontos fracos no âmbito da diferenciação pedagógicas, da adequação de práticas/iniciativas as capacidades e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos. De realçar, que as duas últimas asserções ínsitas no Quadro 5, ou seja, (i) *Não desenvolve iniciativas/atividades que potenciem o desenvolvimento das aprendizagens de alunos com capacidades excecionais* e (ii) *desenvolve iniciativas/atividades que potenciem o desenvolvimento das aprendizagens de alunos com capacidades excecionais* encontram-se registadas nos relatórios conjuntamente com uma das cinco primeiras.

Assim, não obstante em 13,5% das unidades de gestão da amostra se encontrar registado explicitamente que não desenvolvem iniciativas/atividades que potenciem o desenvolvimento das aprendizagens de alunos com capacidades excepcionais, também resulta claro que só em 20,3% dos relatórios se refere claramente que há desenvolvimento de práticas de diferenciação pedagógica de forma consistente/generalizada. Contudo, mesmo os relatórios em que se refere que a diferenciação pedagógica é uma prática generalizada são omissos em relação aos alunos sobredotados ou com capacidades de aprendizagem excepcional. Porém, existe um relatório em que se refere explicitamente que a escola desenvolve práticas educativas para estes alunos/crianças.

Verificou-se que existe associação estatisticamente significativa entre a variável classificação atribuída no domínio Prestação do Serviço Prestado e a variável diferenciação pedagógica (valor do teste Qui-Quadrado de Pearson foi de 14,065 com um nível de significância inferior a 0,0005. O coeficiente de correlação Spearman foi de 0,488, para um nível de significância de 0,01).

Quadro 5. Frequência das asserções do âmbito da adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos das crianças e dos alunos ínsitas no corpo dos 59 relatórios de AEE.

Categorização das asserções	Frequência (n)
Não há adequação de práticas/atividades/estratégias adequadas às capacidades e aos ritmos das crianças e dos alunos	2
Desenvolve de forma não generalizada/abrangente/consolidada (i) diferenciação pedagógica e/ou (ii) iniciativas/atividades/estratégias adequadas às capacidades e ritmos	24
Desenvolve práticas/atividades/estratégias educativas e do ensino adequadas às capacidades e aos ritmos das crianças e dos alunos	19
A oferta educativa/formativa adequada às capacidades e ritmos das crianças e dos alunos	2
Desenvolve práticas de diferenciação pedagógica de forma consistente/generalizada	12
Não desenvolve iniciativas/atividades que potenciem o desenvolvimento das aprendizagens de alunos com capacidades excepcionais.	8
Desenvolve iniciativas/atividades que potenciem o desenvolvimento das aprendizagens de alunos com capacidades excepcionais.	1

Verificou-se que não existe associação entre a variável políticas e/ou cultura de inclusão e as variáveis classificação do domínio e diferenciação pedagógica. Porém, a análise de conteúdo mostrou que o ponto forte políticas/cultura de inclusão se relacionada com a ação do agrupamento e/ou escola não agrupada relativamente aos alunos/crianças com necessidades educativas especiais.

5 Conclusões

O principal objeto deste estudo foi a **sobredotação**. É certo, que a avaliação externa das escolas não é um programa virado para a sobredotação. Todavia, apesar da organização educativa constituir a unidade central de análise deste programa, o campo de análise *Práticas Educativas* que integra o domínio Prestação do Serviço Educativo, inclui referentes relacionados com práticas de diferenciação pedagógica e/ou adequação de atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos.

Do estudo realizado, verificámos que, globalmente, cada agrupamento de escolas apresenta, em média, 5,5 pontos fortes e 5 áreas de melhoria. Quer os pontos fortes, quer as áreas de melhoria estão relacionados com os três domínios em avaliação (*Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão*), particularmente com os campos de análise que integram cada domínio.

Dos 59 relatórios, apenas um registava duas áreas de melhoria relacionadas com a temática em estudo, nomeadamente (i) A generalização das práticas de diferenciação pedagógica na sala de aula e (ii) a criação de dispositivos de identificação e apoio aos alunos com capacidades excepcionais. Contudo, a partir da análise de conteúdo, verificámos que só um relatório refere explicitamente que o agrupamento promove atividades/iniciativas para os alunos/crianças com capacidades excepcionais.

Responder à heterogeneidade implica promover de forma generalizada práticas de diferenciação pedagógica. No caso deste estudo, verificámos que a diferenciação pedagógica como prática abrangente e generalizada

ocorre em 20,3% das escolas/agrupamentos da amostra. Em regra, estas escolas são valoradas com a classificação de muito bom no domínio da prestação do serviço educativo. Por outro lado, se é certo que a maioria das escolas/agrupamento promove diferenciação pedagógica, também é verdade que só numa minoria este processo é sistemático, abrangente e generalizado. Ademais, da totalidade das escolas da amostra, só é seguro afirmar-se que apenas uma apresenta dispositivo educativo adequado às crianças e alunos com capacidades excecionais.

As políticas ou práticas inclusivas emergem como um ponto forte em 17% dos agrupamentos/escolas não agrupadas avaliados. Porém, com base neste estudo, concluímos que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre as práticas/políticas inclusivas e a diferenciação pedagógica. Esta conclusão, aparentemente estranha, deve-se ao facto deste constructo ter sido perspetivado, a nosso ver, num sentido restritivo/reductor. Na realidade, a utilização deste conceito com enfoque principalmente nas crianças e alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente leva a que as instituições educativas com um trabalho meritório no âmbito da educação especial sejam consideradas como inclusivas. Neste sentido, os resultados obtidos neste trabalho corroboram a ideia de Ainscow (2009, p.15) que afirma que “Há uma suposição comum de que inclusão é principalmente acerca de educação de estudantes com deficiência, ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares”. Contudo, temos para nós como certo que uma escola só será verdadeira justa, democrática e inclusiva se desenvolver com intencionalidade processos educativos diferenciados para todos os alunos.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada. Fávero, O.; Ferreira, W., Ireland, T., & Barreiro, D.(Orgs). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília, Unesco, 2009. p.11-23.
- Acereda, A. & Sastre, S. (1998). *La superdotación: Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*. Madrid: Síntesis.
- Bell, J.(1993). *Como realizar um projeto de investigação* (3.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Castelló, A. & Genovard, C. (1999). *El límite superior: Aspectos psicopedagógicos de la excepcional intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º 4/2008, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. *Diário da República n.º 236/2012, 2.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa
- Falcão, I. C. (1992), *Crianças Sobredotadas: Que Sucesso Escolar?* Rio Tinto, Edições ASA.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), p. 103-112.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15 (2), p.119-147.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H.(1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Johnsen, S. K. (2004). *Identifying Gifted Students: A Practical Guide*. Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Mönks, F. J. (1988). *De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hooghegaafde kind*. Amersfoort, Leuven: ACCO.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In Mönks, F. J., & Peters, W. (Eds.), *Talent for the future*. Assen: Van Gorcum, p.191-201.
- Novaes, M. H. (1979). *Desenvolvimento Psicológico do Superdotado*. S. Paulo, Editora Atlas, S.A.
- Oliveira, E. P. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.



- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (5), p.180-184.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, p. 53-92.
- Serra, H. (2000). Projecto Sábados Diferentes: um programa de apoio ao desenvolvimento pessoal e social de crianças sobredotadas, in ALMEIDA, L. S., et al., (Orgs.), *Alunos Sobredotados: Contributos Para a Sua Identificação e Apoio*. Braga, ANEIS, p. 149-154.
- Sternberg, R. J.(1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Tuckman, B.(2002). *Manual de investigação em educação-Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (2.º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- Winner, E. (1999). *Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades*. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.

As avaliações externas brasileiras e o trabalho docente: uma análise a partir da perspectiva dos professores da microrregião de Ubá/MG

Vicente, I.¹, Baquim, C.² & Herneck, H.³

^{1 e 3} Universidade Federal de Viçosa

² Universidade Federal de Viçosa e Universidade do Porto

Email: isabela.vicente@ufv.br; cristiane.baquim@ufv.br; hherneck@ufv.br

Resumo

As avaliações externas empreendidas pelo Estado brasileiro estão no centro irradiador das políticas educacionais desde os anos 1990. Além de buscarem determinar a qualidade do ensino público, oferecem subsídios capazes de direcionar a elaboração e monitoramento das políticas públicas nessa área. Dessa forma, os resultados das avaliações que, segundo o discurso oficial, deveriam ser usados como norteamento na melhoria da qualidade de ensino, têm demonstrado ser mais uma forma de regulação educativa utilizada pelo Estado avaliador (Oliveira, 2011). Considerando esse debate, realizamos uma pesquisa que visou compreender como essas políticas construídas a partir das avaliações têm afetado o trabalho do corpo docente. A proposta desse trabalho surgiu de questionamentos acerca das representações que os professores fazem das avaliações externas: se eles se consideram sujeitos do processo, até que ponto eles são induzidos a planejar suas ações para se enquadrarem nos padrões exigidos, se modificam a sua prática pedagógica em função das avaliações, dentre outros. No intuito de identificar e analisar os possíveis fatores internos às instituições que poderiam influenciar nos resultados das avaliações, foram selecionadas três escolas da microrregião de Ubá, Minas Gerais, e nossos olhares voltaram-se para as questões trazidas pelos professores. Portanto, a metodologia contou com uma investigação realizada no “chão da escola”, bem como com entrevistas semiestruturadas que nos permitiram identificar os aspectos evidenciados pelas professoras no que se refere ao trabalho docente: forte responsabilização e pressões por resultados, (des)crença no IDEB e aspectos relativos à competição, cobranças externas e os processos de culpabilização docente. Esses foram aspectos já apontados por Calderano (2013) em pesquisas de sua autoria. A essas pesquisas soma-se também uma discussão sobre as avaliações estarem fortemente articuladas com a lógica de prestação de contas e responsabilização, como aponta Afonso (2009), o que coaduna com as análises dos nossos resultados. Os dados nos possibilitaram perceber que os professores são muito afetados pelo atual modelo avaliativo, cujos mecanismos de mensuração o culpabilizam e também à escola, além de gerarem índices que estão cada vez mais reforçando um ambiente competitivo.

Palavras-Chave: Trabalho docente, avaliações externas, políticas educacionais, microrregião de Ubá/MG.

1 Introdução

Compreendendo as avaliações externas como uma temática que tem ganhado destaque nos debates sobre política pública educacional, iniciamos esse estudo tendo como objetivo analisar como o trabalho docente tem sido afetado pelas políticas educacionais baseadas nas avaliações externas, em escolas públicas da microrregião de Ubá (MRUbá) –

Minas Gerais. Procuramos identificar as dificuldades dos docentes em relação à compreensão do processo avaliativo externo, desde a leitura dos resultados e transposição dos dados quantitativos até as práticas que visassem à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, elencando as práticas que utilizam para garantir os resultados e o cumprimento de metas.

Ao contrário das pesquisas sobre avaliações externas em cenários muito abrangentes, nossa pesquisa buscou evidenciar aspectos mais específicos que permeiam o espaço escolar, fazendo uma investigação mais detalhada da realidade na perspectiva dos professores, já que pesquisas anteriores de Brasiel e Baquim (2014) apontaram para futuras investigações sobre a temática das avaliações externas na microrregião.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores de três escolas (que já haviam sido seleccionadas pelo trabalho anterior de Brasil e Baquim (2014), como as que obtiveram o melhor índice, o mediano, e o índice mais baixo nas avaliações da Prova Brasil e do Simave), situadas em diferentes municípios que compõem a MRUBá. Observações in loco em dia de aplicação de provas e o diálogo com os funcionários, a equipe gestora e demais professores das escolas favoreceram a obtenção de dados por meio do contato direto com o ambiente e a situação investigada. Destarte, o presente trabalho configura-se por uma pesquisa de caráter qualitativo, cujas abordagens são muito utilizadas em pesquisas de cunho social, uma vez que ela se opõe a um modelo único e positivista de pesquisa, em que o pesquisador abre espaço para ampla interpretação da questão (Oliveira, 2007).

Partimos do suposto que as políticas públicas educacionais com foco nas avaliações externas promovem uma mudança na prática pedagógica como um todo, alterando concepções importantes como o currículo, processos de ensino e aprendizagem, planejamento, formação dos professores e, especialmente, a qualidade do ensino. Tal influência é enfatizada nos estudos de Sousa e Oliveira (2010) que apontam questionamentos sobre o papel do Estado, pois *“a discussão da avaliação de sistemas abrange um amplo leque de questões de natureza técnica e, para além delas, implicações de ordem política, pois que está intimamente vinculada às políticas públicas de educação”*.

A partir dessa premissa, os dados evidenciaram, dentre outros fatores, que cada uma das escolas incorporou de forma específica a lógica da responsabilização (accountability) criando mecanismos próprios de adequação ao modelo que, cada vez mais, afeta o corpo docente.

Imersas nos questionamentos que foram compondo as propostas para a construção desse trabalho, partimos do conceito de avaliação como uma expressão que abarca diferentes sentidos, definindo o que entendemos por avaliação externa, apontando sua abrangência e, em seguida, delimitando a perspectiva de avaliação educacional, desde o seu surgimento no Brasil com o advento do processo de democratização da educação, para alcançarmos um debate em torno das políticas educativas nestes últimos anos.

2. O conceito de avaliação e seus desdobramentos.

De acordo com a literatura no campo da avaliação educacional, percebe-se que ela vem integrando diversas questões relativas ao ensino aprendizagem. E nesse sentido destacamos as contribuições de Afonso (2010) de que a avaliação é um termo polissêmico, sendo a avaliação educacional um conjunto de todas as formas de avaliação disponíveis no campo da educação (Afonso, 2014), tornando-se conveniente que os contextos de sua utilização e sua tradução sejam evidenciados.

O que legitima o interesse pelo esclarecimento das avaliações externas são os objetivos e finalidades que essa modalidade cumpre como instrumento de regulação, controle ou emancipação, devido ao fato de seus impactos gerarem informações e diagnósticos que permitem monitorar as políticas educacionais. Essas políticas, por sua vez, interferem no processo de escolarização desenvolvido no Brasil e são condições fundamentais para implementação da privatização e mercadorização da educação (Ribeiro, 2002).

Com relação à mercadorização da educação, Oliveira (2000) aponta a interferência do Banco Mundial, principalmente sobre as políticas sociais, por meio do financiamento de projetos. A autora destaca o fato de que, em todos os casos, tem-se a preocupação com a educação enquanto mecanismo de melhor distribuição de renda, haja vista que das importantes conferências educacionais internacionais resultaram posições que constituem as bases dos planos de educação com foco no processo produtivo e no mercado de trabalho.

É justamente nesse sentido que Afonso (1999) define o mercado como *“uma criação política, concebida para fins políticos”*, sendo esse mercado cuidadosamente regulado pelo próprio Estado. Fundamentado pelas perspectivas de autores como M. Apple, R. Hatcher, Rason e Roger Dale, o estudioso utiliza em seus estudos o termo *“quase-*

mercado” para evidenciar que os mecanismos da lógica internacional de mercado são introduzidos no sistema educativo.

Percebemos então uma discrepância entre os ideários de qualidade difundidos pela política educacional do Banco Mundial e as objeções teórico-metodológicas que levantamos quanto à decisão de dar centralidade à perspectiva econômica nos processos educativos. Com relação a essa discrepância, é necessário evidenciar que é justamente nesse cenário que as avaliações externas passam a compor o quadro de reformas em âmbito nacional, estadual e municipal, e o trabalho docente passa a pautar-se pelas suas referências. Duarte (2010) aponta a realidade do sistema educacional brasileiro evidenciado pela dominação forte pela qual nosso país passou. As décadas de 1980 e 1990 foram favoráveis a muitas reformas educacionais, pois nesse período a opção política pela introdução dos preceitos neoliberais favorecia a dominação ideológica disseminada pela abertura internacional de mercado, consolidando a necessidade de implementação de um Estado Mínimo, cujas intervenções focalizam mais o mercado do que as políticas sociais (Dallari, 2007).

As reformas às quais Duarte (2010) se refere ainda contribuíram para a precarização do trabalho docente, pois foi justamente nesse período que a tendência reformista apontou para a necessidade de avaliação externa do processo ensino-aprendizagem e a responsabilização dos profissionais das escolas. E tais avaliações deslocaram o eixo dos procedimentos pedagógicos para os resultados, repassando então aos estados, municípios, escolas e profissionais as responsabilidades advindas do processo de centralização/descentralização levado ao cabo pelo Estado brasileiro. Apesar de o Estado centralizar a questão curricular, elaborando e aplicando diretrizes curriculares nacionais para todos os campos do conhecimento e também reforçando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), afirma dar autonomia para as escolas trabalharem numa perspectiva de atendimento às diversidades regionais. Entretanto, se as escolas buscam diversificar o currículo para atender à sua realidade, as avaliações externas realizadas induzem a uma adequação ao currículo determinado, consolidando práticas docentes voltadas para a aplicação das provas e para o cumprimento de metas quantitativas. E podemos perceber essa adequação na seguinte fala de uma das professoras: “Não que as provas sejam mal elaboradas, sabe! Mas acontece que eu acho que essa prova não poderia ser dada da mesma forma, então assim, faz-se uma cobrança que não é real. Não cobra e nem cobre a realidade do que acontece na escola”.

Tal declaração nos ajuda a identificar como a autonomia e o trabalho docente são afetados pelas políticas educacionais baseadas nas avaliações externas, o que pretendemos demonstrar a seguir.

3 O uivindo as vozes que ecoam das escolas...

Trabalhos anteriores de Brasil e Baquim (2013 e 2014) sobre a MRU**á**, mencionaram que essa microrregião ainda deveria ser investigada no que se refere à conformação dos profissionais da educação em relação ao processo avaliativo a que são submetidos.

Para contextualizar a questão da docência, e analisar a percepção dos professores a respeito das avaliações externas, buscamos em Calderano (2012) os elementos referenciais de que precisávamos. Um dos aspectos de nossa pesquisa que se assemelhou a esse referencial são os indicativos de responsabilização, que estão presentes na perspectiva de todos os docentes. Ao questionarmos uma das professoras entrevistadas sobre a forma como ela interpreta o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ela declara que com relação aos dados, acaba virando uma competição, afirmando que *“ai ninguém quer ficar pra trás”*. A declaração da professora vai ao encontro do que a literatura nos apresenta sobre as lógicas de disputa no campo econômico, mas que interferem de forma significativa no campo educacional.

Ainda sobre essa afirmação fica salientado que o accountability que Afonso (2009) tanto evidencia em seus estudos também é referendado pelas práticas avaliativas brasileiras. O autor aponta que esse conceito está associado a três dimensões autônomas, sendo elas: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. O sistema de accountability implica em relações muito complexas, e foi possível perceber isso na dimensão da responsabilização no caso dos professores desse estudo, “uma vez que esses profissionais têm que prestar contas às várias instâncias hierárquicas, incluindo também outros elementos da comunidade educativa” (Afonso, 2009). Tal lógica complexa é anunciada na seguinte fala de uma professora quando ela se refere à forma como se sente pressionada: *“Olha a responsabilidade que fica nas minhas mãos”*.

Logo em seguida ela acrescenta sobre a competição gerada por essa responsabilização docente: “[...] *oh gente, quem é que não quer que a sua escola fique lá em cima? Quem é que não quer? Aí vira competição porque ninguém quer ficar pra trás.*” A partir dessa fala, percebe-se o que Santos (2013) considera como proposição nesse tipo estudo: as **avaliações externas apontam para um efetivo ranqueamento entre as escolas** e “uma educação capaz de formar profissionais capazes de competir no mercado de trabalho” (Santos, 2013).

Entende-se que entre os pressupostos desse ranqueamento, as avaliações sejam empreendidas pelo Estado Avaliador (Oliveira, 2011) e ganham proeminência no Brasil, permitindo ao Estado monitorar o cumprimento dos padrões internacionais de mercado, e também estimulando o ranking entre as instituições, por meio dos resultados escolares dos estudantes (Afonso, 2007). As competições passaram a compor o cenário educativo, como já foram largamente mencionadas em estudos que antecedem a lógica das nossas inferências, e também fortemente evidenciadas nos discursos dos professores entrevistados, especialmente quando uma professora nos demonstra seu descontentamento com a fixação das placas nas entradas das escolas apresentando os resultados que alcançaram e como os responsáveis pela educação das crianças se relacionam com esses dados: “Aqui faz uma reunião com os pais, *aí mostra aqueles gráficos... Geralmente quando sai o resultado do IDEB mostra tudo “tipo nossa escola deveria atingir a meta tal e atingimos essa meta tal”. E os pais aqui tem outras realidades, aqui eles são analfabetos funcionais, os pais não conseguem orientar o filho numa atividade. Pra eles é uma coisa sem sentido, interpretar gráfico não faz sentido. A única coisa que eles sabem é se a escola melhorou. A gente coloca a placa, a tal da placa. Mostramos o índice do estado de Minas Gerais, o índice do município e o índice da escola.*”

Um das entrevistadas ressalta o fato de a competição e responsabilização acontecer entre os profissionais da mesma instituição, com relação aos benefícios e incentivos financeiros que eles recebem, caso as metas sejam cumpridas e os resultados alcançados com sucesso. Resumidamente, é o que Afonso (2009) afirma acontecer com a publicação dos resultados escolares, cujos espaços são abertos para a realização de pressões educativas no próprio sistema educativo.

São vários os aspectos que podem ser abordados a partir dos relatos, mas o objetivo que nos movimentou foi analisar os fatores que influenciam no trabalho docente. Dentre esses fatores, é de suma importância destacar a autonomia que esses sujeitos têm ou deveriam ter. Ainda que nas entrevistas alguns demonstrem criticidade com relação ao ranqueamento e à responsabilização que recai sobre eles, e tentem restabelecer a autonomia que eles mesmos afirmam que deveriam exercer em suas próprias salas de aula, a “autonomia da escola pública, mais retórica do que real, acabou por ser mais um pretexto para a avaliação e responsabilização dos actores educativos” (Afonso, 2007).

Essa autonomia mediada se relaciona com as atitudes que servem de reforço para alcançar um bom resultado nas avaliações. A realidade evidenciada por uma professora quando nos faz a seguinte declaração “*já vou dando simulados durante o ano, até para os alunos se acostumarem com as questões, com a forma como são as provas*” é reafirmada também na percepção de outra entrevistada dizendo que “*eu tenho que passar um longo período treinando meu aluno pra prova*”. São os mecanismos artificiais de adequação curricular, fortemente praticados pelos docentes, ainda que demonstrem grande insatisfação ao admitirem essa atitude, e inferimos que o poder coercitivo do Estado recai sobre esses professores, moldando suas práticas e interferindo no próprio planejamento do docente.

Porém, é importante salientar que, embora a maioria dos resultados aponte para um balanço negativo com relação à forma como as avaliações externas exercem suas influências no trabalho dos docentes, os sujeitos também ressaltam como ponto positivo o fato do Estado se importar em avaliar a qualidade da educação, e que os descritores utilizados para nortear as avaliações acabam por orientá-las em relação ao currículo praticado, fator relevante para imprimirem uma certa coerência ao seu trabalho.

4 Considerações

Ainda que não se tenha evidenciado a importância das avaliações externas, fazemos a ressalva de que não invalidamos sua legitimidade. Em contrapartida, reconhecemos o centro irradiador que elas ocupam no debate sobre as políticas educacionais. Além de buscarem determinar a qualidade do ensino público, oferecem subsídios capazes de direcionar a elaboração e monitoramento das políticas públicas nessa área. Dessa forma, foi possível perceber que os resultados das avaliações que, segundo o discurso oficial, deveriam ser usados como norteamo na melhoria da qualidade de ensino, têm demonstrado ser mais uma forma de regulação educativa utilizada pelo Estado.

Nessa perspectiva, destacamos as relações conflituosas às quais os professores são expostos. Seria preciso uma maior reflexão sobre as condições de trabalho a que esses profissionais estão submetidos, pois foi possível perceber a importância que têm sobre as avaliações externas. Entretanto, chega a ser contraditória a manipulação em que eles

mesmos são envolvidos, centrando o processo em um simples treinamento de questões, para obter bons resultados, almejando alcançar benefícios financeiros pela via de uma prática transpassada pelo modelo vigente.

Entre outros aspectos, encontramos uma estreita relação também entre a permanência do professor em determinada instituição e o resultado dessa no IDEB. As escolas que apresentam índices mais baixos parecem ter maior propensão a ter mais rotatividade de docentes, o que acaba interferindo, por consequência, na qualidade no ensino, num ciclo vicioso difícil de quebrar. Este foi um dado evidenciado em nossa observação da realidade escolar e que não foi citado por nenhum docente nas entrevistas, pois parece ser um efeito perverso já subjetivado pelos profissionais. Portanto, percebemos mais uma vez o que Calderano (2012) aponta em suas pesquisas: o fato de que as avaliações externas e seus resultados estão cada vez mais presentes nas escolas, porém, não são favoráveis à qualidade do ensino ofertado.

As críticas a esse modelo de política surgiram, na maioria das vezes, em relação à forma como essas avaliações são implementadas e desenvolvidas, tendo como justificativa que o efeito dessa modalidade avaliativa não é compatível com os objetivos educacionais, e só quer, na verdade, superar os resultados deslocando o eixo dos procedimentos sempre para o desfecho do processo.

Por fim, nesse trabalho são apresentadas as perspectivas dos profissionais que atuam em sala de aula, local onde recaem as maiores cobranças por parte da administração da escola e dos agentes externos a ela. Concordando com Saviani (2007), consideramos que a qualidade da educação é estabelecida pela valorização do professor, e não por cobranças que extrapolam as incontáveis metas do IDEB.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educação e Sociedade*, 69, 139-164.
- Afonso, A. J. (2007). Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, Itajaí, 7, 1, 11-22.
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes padronizados e rankings escolares. *Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, A. J. (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação da Educação Superior*, 19, 2, 487-507.
- Brasiel, M. E. C. P. e Baquim, C. A. (2014). Avaliações externas de matemática na microrregião de Ubá: estudo comparativo das redes públicas de ensino. Relatório de Iniciação Científica. Viçosa. Universidade Federal de Viçosa.
- Calderano, M. A.; Barcovi, L. J., & Pereira, M. C. (2013). O que o ideb não conta? Processos e resultados alcançados pela Escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Dallari, D. A. (2007). Elementos da Teoria Geral do Estado. In D. A. Dallari. *Intervenção do Estado na Sociedade* (pp. 278-287). São Paulo: Saraiva Editora.
- Duarte, A. (2010). Reformas Educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública. In Faria Filho, L. M. Et all (Orgs.). *Tendências das reformas educacionais na América Latina para a Educação básica nas décadas de 1980 e 1990* (pp. 161-185). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Oliveira, A. P. de M. (2011) A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Dissertação de mestrado. Brasília. Universidade de Brasília.
- Oliveira, D. A. (2000). Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. In D. A. Oliveira. *A centralidade na Educação Básica* (pp. 104-186). Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira, M. M. (2007). Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Editora Vozes.
- Ribeiro, B. B. D. (2002). A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: breves considerações. [Disponível em: <http://revistas.ufg.br/index.php>, consultado em 12 de Março de 2015].
- Santos, J. C. Dos (2013). O que o IDEB não conta? Processos e resultados alcançados pela Escola Básica. In Calderano, M. A., Barcovi, L. J., Pereira, M. C. (Orgs.). *Iniciação docente: principais desafios encontrados pelos professores recém inseridos em sala de aula* (pp. 51-72). Juiz de Fora: Editora UFJF.



- Saviani, D. (2001) O ensino de resultados. Jornal Folha de S. Paulo, Caderno Mais, p.3. [<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAFYoAC/ensino-resultados-saviani-d-folha-sao-paulo>, consultado em 05 de Abril de 2015].
- Sousa, S. M. Z. L.; Oliveira, R. P. (2010). Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. Cadernos de Pesquisa, 40, 141, 793-822.

A Avaliação Externa de Escolas na perspetiva dos Diretores de escolas da zona Norte

Costa, N. ¹; Sousa, J. ²

^{1,2} Universidade do Minho

Email: natálicosta.costa6@gmail.com; joanarfsousa@gmail.com

Resumo

Em Portugal a Avaliação Externa de Escolas surge consagrada na Lei nº 31/2002 que fundamenta o modelo preconizado pela Inspeção Geral de Educação e Ciência. Este sistema constitui-se como um identificador de boas de práticas organizativas, procedimentais e pedagógicas das instituições educativas. Pretende criar de forma duradoura e sistemática uma cultura de qualidade e melhoria através da criação de níveis de eficiência e eficácia que permitam a contextualização e interpretação dos resultados com vista à credibilização e ao sucesso do sistema educativo.

A Avaliação Externa de Escolas surge enquadrada em políticas educativas nacionais e internacionais que promovem a legitimação do conceito de avaliação colocando a *accountability*, a qualidade, a melhoria, a eficácia, a eficiência e os resultados como objetivo primordial na avaliação de instituições. Neste contexto surge a questão: Quais as consequências da AEE na perspetiva dos diretores de escolas da região norte?.

Para a compreensão do conceito de avaliação recorreu-se à análise de diferentes definições, sendo que a análise de conteúdo das entrevistas dos diretores de agrupamentos de escola da região norte, baseia-se na perspetiva de avaliação de Nevo (2007) que considera que a avaliação compreende cinco funções: tomada de decisão, melhoria, *accountability*, profissionalismo e certificação.

Através da análise das entrevistas verifica-se uma relação entre a Avaliação Externa de Escolas e as funções apontadas por Nevo (2007), na medida em que é um processo que legitima a tomada de decisões das lideranças das instituições educativas na busca da melhoria, responsabilizando os diversos atores e certificando aos olhos da sociedade as práticas organizativas, pedagógicas e curriculares desenvolvidas pelas escolas.

Esta comunicação insere-se no projeto de investigação de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior (FCT – PTDC/CPE-CED/116674/2010) coordenado pela Universidade do Minho.

Palavras-Chave: Avaliação Externa de Escolas, Tomada de Decisão, *Accountability*, Melhoria, Certificação.

Introdução

Em Portugal, a Avaliação Externa de Escolas (AEE) é consagrada pela Lei nº 31/2002, que fundamenta o modelo preconizado pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). Este sistema constitui-se como um identificador de boas de práticas organizativas, procedimentais e pedagógicas das instituições educativas. Pretende criar de forma duradoura e sistemática uma cultura de qualidade e melhoria através da criação de níveis de eficiência e eficácia que permitam a contextualização e interpretação dos resultados com vista à credibilização e ao sucesso do sistema educativo.

A AEE surge enquadrada em políticas educativas nacionais e internacionais que promovem a legitimação do conceito de avaliação colocando a *accountability*, a qualidade, a melhoria, a eficácia, a eficiência e os resultados como objetivo primordial na avaliação de instituições. Neste contexto surge a questão: *Quais as consequências da AEE na perspetiva dos diretores de escolas da região norte?*.

Para a compreensão do conceito de avaliação recorreu-se à análise de diferentes definições, sendo que a análise de conteúdo das entrevistas dos diretores de agrupamentos de escola da região norte, baseia-se na perspectiva de avaliação de Nevo (2007) que considera que a avaliação compreende cinco funções: tomada de decisão, melhoria, *accountability*, profissionalismo e certificação.

Através da análise das entrevistas, verifica-se uma relação entre a AEE e as funções apontadas por Nevo (2007), na medida em que é um processo que legitima a tomada de decisões das lideranças das instituições educativas na busca da melhoria, responsabilizando os diversos atores e certificando aos olhos da sociedade as práticas organizativas, pedagógicas e curriculares desenvolvidas pelas escolas.

Esta comunicação insere-se no projeto de investigação de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior (FCT – PTDC/CPE-CED/116674/2010) coordenado pela Universidade do Minho.

1 Avaliação de Escolas

Nos últimos anos, a Avaliação tornou-se uma prática debatida publicamente, baseada em diferentes conceitos que fomentaram a ideia de um Estado-avaliador e regulador. A necessidade de definição de objetivos e a mensuração evoluíram a par de uma nova gestão pública, baseada numa economia globalizada. Assim, a Avaliação focaliza-se na performatividade e na *accountability*, seguindo ideais neoliberais (Carpenter, Diem & Young, 2014). Na educação, esta visão promoveu a ideia de que as escolas são serviços públicos que devem prestar contas ao público e às organizações nacionais e transnacionais. A avaliação é reconhecida como um instrumento fundamental na reforma das instituições que procuram responder ao mercado, tendo na sua retaguarda o Estado com o objetivo de “produzir mais qualidade, pertinência e sentido público ao conjunto das atividades académicas, científicas, técnicas e administrativas, bem como, às relações sociais, interinstitucionais e intrainstitucionais.” (Sobrinho, 2003, p. 10). Em resposta, as escolas alteraram as suas práticas administrativas, adaptando-se à gestão de mercado “focusing mainly on the future demand for labor, social efficiency, market competition, and league tables of performance between schools, systems of educational testing that are tied to the criteria for market competition.” (Saari, Salmela & Vilkkilä, 2014, p. 184). Na sua diversidade de objeto e na sua problematização, a avaliação institucional tem obedecido quase exclusivamente a uma função de regulação, com peso do lado sumativo da avaliação, como se constata em diversos relatórios internacionais (OECD, 2013; Eurydice, 2015).

De acordo com o quadro teórico que a sustenta a Avaliação é, essencialmente, formativa e sumativa (Scriven, 1967; Nevo, 2007), sendo encarada como duas faces de uma mesma moeda, uma que proporciona a melhoria, o desenvolvimento e a aprendizagem (Scheerens, 2003; Pacheco, 2010), enquanto a outra promove a prestação de contas (Afonso, 2009; Fullan, Rincon-Gallardo & Hargreaves, 2015), numa lógica de comparação de resultados e competitividade (Ozga & Grek, 2012) recorrendo a conceitos-chave, tais como qualidade, eficácia e eficiência. Mesmo que em determinados modelos e práticas haja a tendência para a focalização de uma delas, a avaliação pressupõe a melhoria escolar, contribuindo de forma reflexiva para a partilha contínua interna (Bolívar 2003, 2012).

Na perspectiva de Nevo (2007) a Avaliação compreende cinco funções: tomada de decisão, melhoria, *accountability*, profissionalismo e certificação. Estas cinco funções estão relacionadas com as necessidades, propósitos e níveis do sistema educativo, encontrando-se presente em todo o domínio educacional. Reflexo disso é a abrangência da função de tomada de decisão que envolve alunos, professores, pais e administradores. Numa lógica de inovação e modernização surge a função de melhoria que promove a aprendizagem dos alunos, a melhoria das competências dos professores, assim como a atualização e o desenvolvimento constante dos materiais educativos. A função de *accountability* torna-se incompleta quando usada apenas na interpretação de resultados, quer de alunos, quer da Avaliação externa, sendo completa se recorrer ao diálogo contínuo entre professores, escolas e Avaliação externa. Ao nível do profissionalismo pretende-se que as necessidades profissionais dos docentes tenham um impacto positivo no ensino, através da promoção de práticas de autoavaliação contínuas que favoreçam as opções curriculares de forma intencional. Desta forma, fomentar-se-á a participação ativa dos professores na AEE, tornando-se parte integrante da vida dos docentes. A Avaliação é um recurso amplamente utilizado para a certificação das instituições educativas, das administrações escolares, dos programas educativos e dos professores. Esta esfera avaliativa torna a avaliação legítima e justifica-a perante a sociedade sendo uma forma de acreditação ou reconhecimento formal.

2 Avaliação Externa de Escolas

A publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, aprova o sistema de avaliação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, mediante a implementação de um modelo de AEE, encontra-se enquadrada em processos de regulação transnacional e supranacional e em políticas que promovem a prestação de contas e a responsabilização (Afonso, 2009), associando-se à autonomia das escolas, ao desenvolvimento profissional docente e à eficácia e melhoria das escolas.

A avaliação de escolas é uma atividade de legitimação legal, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, da responsabilidade da Inspeção-geral da Educação e Ciência (IGEC), assumindo-a “como um contributo para o desenvolvimento das escolas” (IGE, 2011, p. 51), competindo ao Conselho Nacional de Educação a sua avaliação. Sendo apresentado como um instrumento formativo de avaliação da qualidade da escola, o modelo de AEE tem em conta as primeiras experiências deste organismo central ligadas à avaliação institucional, seguindo as orientações europeias, definidas pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM), e adotando os princípios do modelo escocês *How Good is Our School*.

Em Portugal o sistema de AEE compreende dois ciclos. O primeiro ciclo, iniciado em 2006 e terminado em 2011, incidiu nos domínios dos resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento. O segundo ciclo, iniciado em 2012, incidiu no domínio dos resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão. Cada um destes domínios é fundamentado por fatores e indicadores. Como resultado da AEE surge uma classificação que presentemente é a seguinte: Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

Ao longo da implementação da AEE é possível verificar que a mesma está intrinsecamente relacionada com as políticas educativas de cada Estado (Pacheco, 2014) sendo, claramente, um domínio social influenciado por conceitos geradores de mudanças ao nível das práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas (Rodrigues, Queirós, Sousa, Costa, 2014). Tal como defende Ball (1997), no ciclo de construção das políticas, o contexto de influência é um dos vetores mais determinantes na regulação que é exercida pelos organismos transnacionais, que são o berço das políticas de partilha de conhecimento e das políticas de *accountability*.

3 Metodologia

Com o objetivo de responder à questão: *Quais as consequências da AEE na perspetiva dos diretores de escolas da região norte?*, optamos por uma abordagem qualitativa de cariz interpretativo “que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (Bodgan & Biklen, 1994, p.49). Utilizamos como técnica de recolha de dados a análise de conteúdo (Esteves, 2006) de entrevistas semiestruturadas (n=2) a diretores de agrupamentos de escolas da zona Norte de Portugal. Para analisar os dados (E1, E2), utilizamos a análise de conteúdo recorrendo a unidades de registo semânticas (URS) (Esteves, 2006) que estejam relacionadas com as funções enumeradas por Nevo (2007): tomada de decisão, melhoria, *accountability*, profissionalismo e certificação.

Para efetuar a recolha de dados recorreremos a um quadro onde estão registadas as funções mencionadas por Nevo (2007) e as URS. Desta forma conseguimos estabelecer relação entre o discurso dos diretores, as funções de avaliação (Nevo, 2007) e as consequências da AEE. Com o objetivo de “isolar os sentidos diversos presentes no que foi dito” (Esteves, 2006, p.114) e facilitar a análise do conteúdo das URS em alguns casos colocamos as questões correspondentes em *itálico* e noutras situações mencionamos a que se referem com pequenas notas entre parênteses retos.

No que diz respeito às questões éticas foram utilizados diversos princípios, nomeadamente ao nível do consentimento informado e da garantia da confidencialidade e anonimato das instituições e dos respondentes (Lima, 2006; Quivy & Campenhoudt, 2005; Tuckman, 2000).

4 Resultados

A análise de conteúdo realizada tem como principal objetivo compreender as perspetivas dos diretores entrevistados relativamente às consequências da AEE enquadradas na lógica de avaliação defendida por Nevo (2007). De modo a escrutinar os dados que emergem da análise de conteúdo propomos fazê-lo com base nas funções apresentadas por Nevo (2007), nomeadamente tomada de decisão, *accountability*,

melhoria, profissionalismo e certificação. Apesar de apresentarmos duas entrevistas de Diretores de Escola em contextos diferentes da zona Norte de Portugal, ambas remetem-nos para experiências semelhantes.

Relativamente à função de tomada de decisão na E1 e na E2 transparece o *efeito exógeno* da AEE (Ehren & Visscher, 2006), visto que o modelo leva a uma uniformização forçada, visto que a “administração pode prescrever e prescreve e uniformiza e centraliza”. Uma vez que nenhuma escola “quer ter maus resultados na avaliação externa” recorre-se a estratégias que permitem obter melhores resultados. Assim, a tomada de decisão é tendencialmente pragmática na forma como os líderes orientam as escolas para o funcionalismo dos *rankings* e das classificações. A curto prazo esta tomada de decisão pode resultar em consequências favoráveis à escola, mas nem sempre poderão revelar-se estratégias significativas para o sistema educativo a longo prazo. Segundo Ehren & Visscher (2006) esta é uma das reações das escolas à ação da inspeção denominada por *miopia*.

Os dados recolhidos da E1 e da E2 refletem a função de *accountability* através da preocupação em controlar a sustentação das boas práticas da escola, produzindo, tendencialmente, o efeito perverso de distração dos atores educativos e da comunidade envolvente para os resultados a curto prazo. No entanto, os Diretores entrevistados (E1 e E2) demonstram já uma postura muito crítica face à AEE, visto que, esporadicamente, a propensão para a tomada de decisão pragmática, resulta em reflexões profundas, como por exemplo: “(...) nós criámos, por exemplo, a figura de um coordenador da articulação e dos apoios (...) um coordenador de projetos e do plano anual de atividades.” (E1). Porém estas reflexões dão lugar a uma contínua segmentação e particularização da escola que se reflete no aumento da burocracia fundamentada no conceito de necessidade. Para contrariar o excesso de burocracia surgem as novas tecnologias que permitem reduzir o tempo disponibilizado no registo e sistematização de evidências, tal como é referido em ambas as entrevistas (E1 e E2).

Quanto à função de melhoria, a análise realizada à E1 revela que a AEE não provoca uma melhoria evidente na perspetiva do Diretor: “(...) nenhum dos aspetos que eles indicaram como sendo alvo de melhoria para nós constituíram qualquer surpresa.” (E1), enfatizando apenas a questão da autoavaliação como potenciador da melhoria dos processos administrativos e de gestão, sendo que “(...) o nosso percurso, a nossa missão e a nossa visão continua a ser a mesma.” (E1). Tendo em conta os dados da E2, podemos dizer que se verificaram melhorias, nomeadamente ao nível das práticas pedagógicas e dos resultados: “eu olho para aquilo que são os resultados dessas práticas pedagógicas e elas vêm num sentido que satisfaz a escola, as famílias, porque se de repente tivéssemos uma comunidade a dizer que não queremos que os nossos filhos tirem boas notas, queremos que aprendam a ser mais humanos, a ajudar o outro, a apelar à paz e à concórdia, nós, provavelmente teríamos que mudar uma quantidade imensa de coisas”. Esta situação demonstra o enfoque da AEE nos resultados em detrimento do currículo.

Ao nível do profissionalismo, a E1 remete para as diferenças entre as equipas de AEE entre o 1º e o 2º ciclo de avaliação, ao contrário da E2, podendo-se relacionar com as diferentes formas de apropriação da AEE por parte das escolas. Salienta-se que na escola do E2 já existiam práticas de autoavaliação consolidadas e por isso, o 1º ciclo de AEE foi encarado como uma oportunidade de melhoria. Na perspetiva do E1, o 1º ciclo de AEE, é visto como uma ameaça que promoveu junto dos atores escolares a construção e o enraizamento da identidade da escola a par da melhoria num formato “à prova da avaliação externa” (E1), provocando a adoção do referencial externo para a avaliação interna. No 2º ciclo de AEE os Diretores (E1 e E2) perspetivam este processo de uma forma mais otimista, facto que é corroborado por Rodrigues e Moreira (2015). Por outro lado, a E2, defende que a AEE tem promovido as práticas colaborativas junto dos docentes: “Hoje em dia, as pessoas, fazem muito mais coisas de prática colaborativa que faziam antes (...)”.

Na perspetiva de um dos Diretores (E1) a certificação é vista como uma confirmação das fragilidades da escola e das boas práticas exercidas, traduzindo-se, por conseguinte, num carácter formativo diminuto, continuando a existir necessidades sistémicas que continuam a “ser difíceis de resolver” (E1). Dada a pouca relevância à evolução de cada escola, os resultados da AEE são vistos pelo E1 como dependentes dos avaliadores e do momento/fase que a escola vive e pelo E2 como dependentes da representação da escola que é realizada em cada painel, podendo-se “(...) cair[r] na tentação de na análise e na extração de conclusões, de fazer generalizações como se as opiniões fossem representativas(...)”. Desta forma, defende-se (E1) um modelo “à prova dos avaliadores” (E1), que aumente a neutralidade da avaliação e permita o acompanhamento da evolução de cada escola, reduzindo a lógica de auditoria, sendo um passo necessário para que a AEE contribua de facto para a melhoria de cada escola e, conseqüentemente, da educação em geral. Também na E2 se refere a falta de continuidade entre as duas AEE: “(...) não nos pareceu haver uma relevância significativa daquilo que foi a primeira avaliação e aquilo que ela recomendava (...) e fazer o seguimento daquilo que eram as questões elencadas.”, assim como a ausência da neutralidade em todo o processo: “(...) não só trazem a máquina bem focada como eu diria que é até um retrato em que o cenário de fundo já está (...) é muito por aí que se explica uma certa incapacidade, uma certa limitação de se poder

tecer, dar grandes pistas, recomendações de maior pertinência, pela insuficiência até de conhecimento da situação.”. Este Diretor (E2) defende que o contexto singular de cada escola deveria ser o ponto forte da AEE, potenciando as suas características.

5 Conclusão

Através da análise das entrevistas verifica-se uma relação entre a AEE e as funções apontadas por Nevo (2007), na medida em que é um processo que legitima a tomada de decisão das lideranças das instituições educativas na busca da melhoria, responsabilizando os diversos atores e certificando aos olhos da sociedade as práticas organizativas, pedagógicas e curriculares desenvolvidas pelas escolas. Por outro lado, este estudo aponta para uma tendência de legitimação discursiva entre a AEE e as perspectivas dos Diretores dado que o seu impacto é sobretudo ao nível organizacional e de gestão interna. Ou seja, se tivermos em conta as várias dimensões da educação, podemos dizer que na perspectiva dos Diretores a AEE teve consequências imediatistas.

Referencias Bibliográficas

- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Ball, S. (1997). *Education reform. A critical and post-structural approach* (2ª ed.). Oxford: Oxford Open University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carpenter, D. & Young (2014) The influence of values and policy vocabularies on understandings of leadership effectiveness. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27 (9), 1110-1133. DOI: 10.1080/09518398.2014.916008
- Ehren, M. & Visscher, A. (2006). Towards a theory on the impact of schools inspections, *British Journal of Educational Studies*, 54, 51-72.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Org.) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Consultado em 08/03/2015, disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178EN.pdf
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S. & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (15), 1-22.
- IGE (2001). *Plano de atividades. Instrumentos de gestão*. Lisboa: IGE.
- Lima J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima & J. Pacheco (Org.) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Nevo, D. (2007). Evaluation in Education. In I. F. Shaw, J.C. Green & M. M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation. Policies, programs and practices* (pp.440-460). London: Sage Publications.
- OCDE (2012). *Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. Paris: OECD. Consultado em 02/02/2014, disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf>.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD. Consultado em 02/02/2014, disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>



- Ozga, J. & Grek, S. (2012). Governing Through Learning: school self-evaluation as a knowledge-based regulatory tool. *Reserches Sociologiques et Anthropologies*, 43(2), 83-103.
- Pacheco, J. (2010). *Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos, Seminário Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (Org.) (2014). *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, E., Queirós, H., Sousa, J., & Costa, N. (2014). Avaliação Externa de Escolas: do referencial aos estudos empíricos. In J. Pacheco (Org.) *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual* (pp. 91-118). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P., Moreira, J. (2015). O que dizem os Diretores das Escolas. Comunicação apresentada no Seminário do Conselho Nacional de Educação - Avaliação Externa das escolas. Coimbra, Portugal.
- Saari, A., Salmela, S., & Vilkkilä, J. (2014). Governing Autonomy. In W. Pinar (Ed.) *International Handbook of Curriculum Research* (2ª Ed.) (pp.183-200). New York: Taylor & Francis.
- Scheerens, J. (2003). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago: Rand McNally.
- Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

A Avaliação Externa de Escolas perspetivada pelos coordenadores de departamento

Costa, N. ¹

¹ Universidade do Minho

Email: nataliacosta.costa6@mail.com

Resumo

A última década em Portugal tem sido centralizada na avaliação externa de escolas (AEE) devido não só a políticas internacionais de *accountability*, mas também ao reconhecimento e credibilidade da escola pública na base da lógica da responsabilização. Esta lógica faz depender a continuidade das escolas da qualidade da prestação de serviços, ou seja, práticas de gestão escolar em que existe uma grande preocupação com a divulgação de resultados positivos que se traduzem, em última análise, num maior número de clientes inscritos, assegurando, assim, a continuidade da entidade promotora – a escola. *Accountability*, responsabilidade e melhoria passaram a fazer parte do quotidiano dos serviços da administração pública, como mecanismos essenciais na gestão de qualidade, regulando e implicando todos no processo de avaliação.

Com a publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, a AEE começou a ser aplicada sistematicamente em todo país. A liderança tem sido apontada como uma das soluções para a resolução de problemas registando-se um interesse crescente na temática. Para muitos, uma liderança forte conduz a uma organização mais produtiva e eficiente. As lideranças de topo são suportadas pelo trabalho realizado pela restante equipa e, por isso, as lideranças intermédias exercidas pelos coordenadores são tão importantes. Importa saber até que ponto essas lideranças intermédias são indispensáveis e qual o impacto direto do seu trabalho.

Neste contexto, é formulada a questão de investigação: Qual a perspetiva dos coordenadores de departamento em relação ao processo de AEE? Para dar resposta a esta questão recorreu-se à análise de conteúdo da entrevista feita aos coordenadores de departamento (n=5) de um agrupamento, através de um grupo focal. Os dados obtidos apontam no sentido de uma concordância mais esclarecida para as potencialidades do modelo de avaliação externa de escolas, bem como para uma maior aceitação dos aspetos que trouxeram alterações efetivas a nível organizacional, todavia, evidencia que os coordenadores consideram que continuam a realizar o seu trabalho independentemente das mudanças a que estão sujeitos e consideram que a equipa de avaliação externa não lhe ensinou nada de novo porque o que faziam antes da visita continuaram a fazer após a visita.

Esta comunicação insere-se no projeto de investigação de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior (FCT – PTDC/CPE-CED/116674/2010) coordenado pela Universidade do Minho.

Palavras-Chave: Avaliação externa de escolas, liderança, *accountability*, qualidade, melhoria.

1 Introdução

Na última década em Portugal assistiu-se à valorização da AEE não só devido às políticas internacionais de *accountability*, mas também à necessidade de reconhecimento e de credibilização da escola pública baseado na lógica da responsabilização. Esta lógica faz depender a continuidade das escolas da qualidade da prestação de serviços e, por isso, começaram a surgir práticas de gestão escolar em que existe a preocupação com divulgação de resultados positivos que se traduzem, em última análise, num maior número de clientes inscritos que asseguram, assim, a continuidade da entidade promotora – a escola. A *accountability*, a responsabilidade e a melhoria passaram a fazer parte do quotidiano da administração pública enquanto mecanismos essenciais na gestão de qualidade que regulam e implicam todos no processo de avaliação.

Com a publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, a AEE começou a ser aplicada sistematicamente em todo país e a liderança é apontada como uma das soluções para a resolução dos problemas diagnosticados verificando-se, por isso, um interesse crescente na temática. Para muitos, uma liderança forte torna a organização mais produtiva e eficiente. Porém, as lideranças de topo são suportadas pelo trabalho

realizado pela restante equipa e, por isso, as lideranças intermédias exercidas pelos coordenadores dos diferentes departamentos são tão relevantes. Importa saber até que ponto essas lideranças intermédias são indispensáveis na resolução de situações problemáticas e qual o impacto direto da AEE no seu trabalho.

2 Avaliação de Escolas

Com as transformações políticas da década de 80 assiste-se à valorização da avaliação enquanto mecanismo de regulação do sistema educativo, tornando-a num dos procedimentos mais debatidos em educação, especialmente, na última década do século XX. Contudo, continua a não ser consensual e a revelar problemas.

A avaliação é um processo prático que nos dá uma perspetiva exata do que está a acontecer em todos os níveis da organização e ajuda a sociedade ao atribuir valor de mérito e, quando necessário, serve de base para encontrar programas problemáticos (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). A avaliação está orientada para ajudar a sociedade a melhorar, é do interesse público e produz efeitos públicos fundamentais para as sociedades. Segundo Ferreira (2007, p.12), “a procura da avaliação dos vários domínios da educação compreende-se pela necessidade de emitir juízos de valor, que visam a tomada de decisões” e, ao mesmo tempo, permitam responder às ansiedades políticas, económicas e sociais.

A avaliação de escolas é um facto global e os conceitos a ela associados são viajantes (Barzanò, 2009) porque este tipo de avaliação está presente em cada vez mais países, sendo os seus fundamentos muito semelhantes, como podemos constatar com a leitura do relatório da OCDE e Eurydice. Sob a égide da qualidade de padrões de ensino e aprendizagem e da melhoria (Santos Guerra, 2003; Costa & Ventura, 2002), as escolas são impelidas a melhorar as suas prestações para responder a uma demanda, cada vez maior, de resultados, facto referido por Azevedo (2005) e Afonso (2002). Esta demanda é alavancada pelos rankings de exames e, posteriormente de escolas, com o objetivo de responder a uma lógica de mercado cada vez mais implantada na sociedade de hoje (Afonso, 2011; Barzanò, 2009). Verificamos que o fenómeno da avaliação está na ordem do dia em toda a sociedade, que tudo pode ser sujeito à avaliação e a educação não foge à regra. Todas as avaliações estão relacionadas e, por isso, quando se fala em avaliar um sistema de ensino indiretamente estamos a falar em avaliar alunos, sendo que a prestação de contas que se verifica é sustentada pelos rankings e pela publicitação de resultados promovendo, assim, uma debate pouco consensual cada vez que são anunciados, tal como afirmam Sousa (2012) e Afonso (2011).

Apesar das dificuldades que podem sobrevir da avaliação de escolas esta converteu-se numa necessidade suportada pela “veneração” da eficácia, da qualidade, da responsabilização, da rentabilização de recursos e das exigências da sociedade. Diferentes governos foram contribuindo para que esta política se torna-se realidade, introduzindo diplomas e práticas que conduziram ao sistema avaliativo atual, convertido numa ferramenta de melhoria e estratégica para o progresso e que foi ganhando adeptos entre os órgãos de gestão e administração, ou seja, começaram a surgir práticas de gestão escolar em que se verifica uma preocupação com divulgação de resultados positivos que se traduzem, em última análise, num maior número de clientes inscritos asseguram, assim, a continuidade da entidade promotora – a escola. Assim, o sistema de avaliação de escolas atual visa promover a excelência, a responsabilização, a qualidade e a eficácia no sistema público tal como já acontece nas empresas privadas.

3 Liderança

A escola pública tem sofrido nos últimos anos uma multiplicidade de medidas e programas renovadores com implicações na administração e na organização, sendo os campos da gestão e da liderança os mais debatidos (Torres & Palhares, 2009) porque uma organização é tanto ou mais eficiente e produtiva quanto melhor for o seu líder. Para os decisores políticos a liderança é a chave para a resolução de muitos dos problemas que a escola enfrenta (Riley e McBeath, 1998) sendo percecionada como a peça basilar da organização educativa e catalisadora de reorganizações bem-sucedidas.

Os grandes responsáveis pelo sucesso ou fracasso de uma organização são os líderes que são encarados como agentes de mudança. Morgado (2004, pp.9-10) considera que a evolução da liderança nas escolas em Portugal não tem sido fácil e, na sua opinião, a “questão da liderança tem sido discutida como mais como um problema de profissionalização da gestão da escola e de alteração dos modos de regulação do que como pressuposto essencial para a construção da autonomia da escola”. Hoje em dia, pede-se a quem lidera uma

organização que tenha conhecimentos que lhes permitam liderar da melhor maneira possível e, segundo Grilo (1996, p.23) “as escolas que têm líderes funcionam e as que não têm líderes não funcionam.

A liderança das instituições tornou-se uma política urgente e uma componente essencial na demanda da escola eficaz e no aumento do desempenho e da prestação de contas. Espera-se que o líder seja mais proactivo na liderança e na gestão dos recursos das escolas para assegurar a melhoria do pessoal, dos alunos e do desempenho das escolas. Contudo, liderar não é uma tarefa fácil porque exige paciência, respeito, pactos e disciplina, uma vez que uma organização é algo vivo e dinâmico. Se outrora se tratava, principalmente, de conduzir homens nos campos de batalha ou em grandes projetos de expansão territorial, hoje, a liderança exerce-se em todos os setores da vida humana.

É com o Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que se associa liderança às escolas. Neste normativo surgem palavras-chave como missão, eficácia, serviço público, direção estratégica, prestação de contas e gestão. O normativo pretende fortalecer as lideranças das escolas, criando condições para que se afirmem boas e eficazes e criar, ainda, um primeiro responsável dotado de autoridade. No espírito da lei parece estar patente a problemática da liderança e a ideia de liderança forte associada a autonomia e a eficácia do trabalho em equipa, em que uma pessoa surge como o responsável máximo. Este arquétipo surge em oposição ao modelo anterior, Decreto-Lei 115-A (1998), que apontava para uma liderança em equipa, encabeçada por um dos membros da equipa eleita, preferencialmente constituída por indivíduos com perfis que se complementavam e que, atuando em conjunto, poderiam ganhar em eficácia.

Todavia, independentemente do tipo do líder e da sua eficácia enquanto líder, existem fatores que podem condicionar a sua atuação e que não são da sua responsabilidade. A mudança dependerá das estratégias adotadas pelos diversos protagonistas e devem compreender, por um lado, a mudança de atitude e das práticas e, por outro lado, a melhoria do funcionamento dos lugares de trabalho, nos quais eles agem e interagem. Sendo a mudança dinâmica e, de alguma maneira imprescindível, torna-se observável através das diferenças apresentadas no processo educativo ao longo do tempo, na forma, qualidade ou estado.

As fronteiras da escola estão cada vez mais transparentes e o seu trabalho é mais visível aparecendo mais interligado com a família e a comunidade (Fullan, 1996) e, como tal, a liderança é radicalmente afetada. Compete à liderança a mudança da cultura de escola e a necessidade de mobilizar os grupos, tendo como objetivo o “rasgar” dos hábitos e formas acomodadas de ver a realidade, substituindo o individualismo pelo coletivismo, competindo aos líderes educacionais a responsabilidade de gerir a mudança e o impacto produzido pela mudança nas instituições. Bolívar (2003, p. 261) refere que a função da liderança na mudança varia e vai desde facilitar a concretização das tarefas, dar e divulgar uma visão da missão da escola e do ensino, organizar a escola como local de trabalho, participar na tomada de decisões e até partilhar as responsabilidades, ou seja, a liderança enquanto catalisadora pedagógica da escola, leva ao comprometimento conjunto dos docentes no processo de mudança, “como um fator-chave no processo educativo”.

4 Metodologia

O estudo em análise pretende compreender de que modo AEE é perspectivada pelos coordenadores dos departamentos ao nível das práticas organizativas, curriculares e pedagógicas, bem como compreender o processo de autoavaliação e avaliação externa no agrupamento em estudo.

Neste contexto, foi formulada a seguinte questão de investigação: Qual a perspetiva dos coordenadores de departamento em relação ao processo de AEE?

A metodologia é predominantemente qualitativa, utilizando-se como técnica de recolha de dados a análise documental e o inquérito por entrevista e como técnica de análise de dados a análise de conteúdo.

Para dar resposta a esta questão recorreu-se à análise de conteúdo de uma entrevista semiestruturada realizada aos coordenadores (n=5) de um agrupamento de uma escola da zona Norte de Portugal, através da realização de um grupo de discussão.

Os dados obtidos foram agrupados tendo em atenção os temas: mudanças organizacionais, curriculares e pedagógicas autoavaliação e avaliação externa. Para analisar os dados (E1, E2, E3, E4, E5) foi elaborada uma tabela onde as unidades de registo semânticos (URS) estão agrupadas de acordo com os temas.

5 Resultados

A seguir mostramos os resultados obtidos através da análise de conteúdo.

Tema	Unidades De Registo Semânticas (URS)
<p align="center">Mudanças Organizacionais</p>	<p>“Se calhar a melhoria no exercício do cargo.”(E3) “E uma das coisas foi rentabilizar melhor as reuniões se calhar para aspetos mais pedagógicos, deixar a informação até porque a informação muitas vezes é afixada.”(E3) “ As atas só tinham informação. Agora temos mais esse cuidado.”(E3) (maior participação dos professores no departamento) “...não me parece ... que foi a partir da avaliação que os colegas começaram a participar mais nas atividades ... aquilo que se fazia continua a fazer-se. Não me parece que a avaliação externa ...”(E2) “ Mais articuladas, por exemplo, o enviar os <i>e-mails</i> para o departamento...”(E2) “ em termos organizacionais, a meu ver, é indiscutível que as estruturas superiores colocam muito mais pressão na análise de resultados ...”(E1) (acompanhamento da prática letiva” – “ Eu acho que sim porque se estamos mais atentos aos resultados estamos mais atentos às práticas. Acho que sim. Acaba sempre por se instalar um clima que obriga a que haja um maior acompanhamento.”(E5) “... falamos de práticas que foram desenvolvidas porque nos sugeriram fazer de outra forma, melhorar, na avaliação externa.”(E3) “ Mas não é o empenho. Não nos aumentou o empenho. Se calhar a melhoria no exercício do cargo.”(E3)</p>
<p align="center">Mudanças Curriculares</p>	<p>“(articulação) – “Eu, sinceramente, acho que ainda não funciona muito bem...”(E3) “Eu não me tenho apercebido que tenha havido essa maior articulação...Aí acho que não houve alterações visíveis”(E5) (organização de atividades conjuntas)” Já fazíamos, até pela dinâmica da escola que não é grande.”(E1)</p>
<p align="center">Mudanças Pedagógicas</p>	<p>“ é que nós trabalhamos sempre para que os resultados académicos dos alunos sejam os melhores possíveis ... portanto se avaliação externa veio influenciar também não sei explicar muito bem.”(E4) “ que tem obrigado a que estejamos mais atentos para que os resultados sejam melhores, mais valorizados.”(E5) “...na prática veem-se é os números, o quantitativo.”(E4) “O nosso ministério legisla para promover o formativo, mas depois na prática exige-nos sempre o quantitativo.”(E1) “... estamos a seguir a mesma quantificação dos exames.”(E4)</p>
<p align="center">Autoavaliação</p>	<p>“já existia um trabalho porque quando apareceu o painel dos inspetores nós já tínhamos um trabalho” (E2) “...não estávamos a cru, não estivemos à espera que viesse aqui a inspeção. Agora, claro que o trabalho é cada vez mais sustentado”(E3) “...já havia um trabalho por parte de um grupo de docentes que, de facto, faziam essa autoavaliação.”(E4) “ É importante, pois se queremos fazer melhoria de resultados e para fazer planos de melhoria tem que haver um grupo de autoavaliação.”(E5) “ a autoavaliação é importante.”(E4) “ Nós só avançamos, só melhoramos se nos autoavaliarmos”(E4) “ tem que haver de facto uma equipe que nos diga que está ali um tanto por cento disto menos bem e que aqui estará melhor. Esse processo tem ser, de facto, sistemático e de uma forma contínua para melhorar a organização de uma escola.”(E4)</p>
<p align="center">Avaliação Externa</p>	<p>“A partir do momento que há uma avaliação externa, da IGE, eles fazem também o plano de melhoria daquilo que observam e a equipa de autoavaliação automaticamente pega nesses aspetos referidos e tenta melhorá-los a partir daí” (E2) “Não foram os senhores inspetores que vieram dizer como é que nós deveríamos fazer nosso trabalho. Agora, eles deram sugestões e nós aceitámos no sentido de melhorar.”(E3) (relatório da AEE) – “ Em termos das dinâmicas organizacionais que se criaram para promover a articulação, sim agora em termos de resultados de alunos não. As dinâmicas foram criadas e a reflexão foi lançada e está a ser feita mas em termos de alteração das práticas ...”(E1)</p>

	<p>“ Eu acho que deveria ser mais frequente. É um intervalo de tempo muito grande, deveriam reduzir para metade. A avaliação feita pode se perder, desvanecer no tempo.”(E5)</p> <p>“ Eu não concordo com o que o entrevistado 5 diz porque eu percebo que embora elas se completam têm calendários diferentes e digamos que se a interna tem mesmo obrigação de ser alguém que está ali na nossa sombra ... também é preciso que a externa dê tempo à interna porque as mudanças em educação são lentas e não é num período de três, quatro anos que tu chegas a um resultado. Portanto, também é preciso que as escolas tenham tempo de desenvolver as suas estratégias e de experimentar as suas alterações internas para que se possa verificar alguma evolução.”(E1)</p>
--	---

Tabela I – Análise de conteúdo da entrevista dos Coordenadores

6 Conclusão

Enquanto processo o efeito da avaliação externa verifica-se, sobretudo, a nível organizacional com a alteração de hábitos e procedimentos. Existe uma dualidade de respostas quando se inquirir sobre o assunto. Por um lado, os entrevistados afirmam que a avaliação externa desempenhou um papel fundamental para a consolidação do processo de autoavaliação, tornando-os mais atentos mas, por outro, consideram que o que fazem agora já era feito anteriormente.

Foi pedido aos coordenadores que refletissem sobre o impacto da avaliação externa a nível pedagógico que por um lado pensam que os resultados sempre foram tidos em conta, mas acabam por reconhecer que estes passaram a ter um maior peso por causa da pressão superior. Os coordenadores não consideram a existência de um impacto na sala de aula, mas, entendemos que se a prestação dos alunos e os resultados passaram a ser mais importantes, como o afirmado pelos coordenadores, não podemos excluir que as práticas de sala de aula são alteradas em função do objetivo final que são os resultados.

A avaliação externa está, contudo, a alterar as rotinas e os procedimentos que se realizam diariamente nas escolas visto toda a escola trabalhar para o mesmo objetivo – a obtenção de bons resultados e uma boa classificação no ranking nacional de escolas. A AEE está a produzir efeitos na atividade desenvolvida a nível da gestão intermédia com a alteração do que é discutido e registado nas reuniões e obriga a um maior acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos docentes que resulta, em última análise, numa maior preocupação com os resultados fruto de uma pressão superior.

Os dados obtidos apontam no sentido de uma concordância mais esclarecida para as potencialidades do modelo de avaliação externa de escolas, bem como para uma maior aceitação dos aspetos que trouxeram alterações efetivas a nível organizacional, porém, evidencia que os coordenadores consideram que continuam a realizar o seu trabalho independentemente das mudanças a que estão sujeitos e consideram que a equipa de avaliação externa não lhe ensinou nada de novo porque o que faziam antes da visita continuaram a fazer após a visita.

A liderança é um fator positivo e unificador no interior das escolas, como afirmam os coordenadores que se veem como uma ponte de ligação entre a direção e os restantes docentes.

Referências Bibliográficas

- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilização*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar a escola – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, A. (2002). Políticas Educativas e Avaliação das Escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. Costa; A. Mendes e A. Ventura (Org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 31-37.
- Afonso, A. (2011). Questões polémicas no debate de políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseadas em testes standardizados e rankings escolares. In M. Alves, & J. De Ketele (Org.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.

- Azevedo, J. (2005). *Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Costa, J. & Ventura, A. (2002). *Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes*. In *Avaliação de organizações educativas. Atas do II Simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Eurydice (2004). *A avaliação de estabelecimentos de ensino à lupa*. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php/Documents/EvalS/fr/FrameSet.htm (Acesso a 6 de dezembro de 2012).
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (1996). Leadership for change. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Edit.). *International handbook of educational leadership and administration*. London: Kluwer Academic Publishers. Vol II.
- Grilo, E. (1996). A construção da inovação nas escolas. In B. Campos (Org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. (2004). *Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares*. *Contrapontos*, 4 (3), 425-438.
- OCDE (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*. Disponível em www.oecd.org/edu/evaluationpolicy (acesso a 30 de setembro de 2012).
- Riley, K e McBeath, J (1998). Effective leaders and effective schools. In J. McBeath (Edit.). *Effective school leadership – responding to change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática da avaliação quantitativa das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, H. (2012). Exames nacionais: instrumentos de regulação de boas práticas de ensino e de aprendizagem?. In H. Sousa, J. Karpicke & L. Almeida. *A avaliação de alunos*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Torres, L., & Palhares, J. (2009). *Estilos de Liderança e Escola Democrática*. <http://hdl.handle.net/1822/10008>. Braga: Universidade do Minho (Acesso a 19 de dezembro de 2012)

Referências Legislativas

- Decreto-lei nº115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Lei nº31/2002, de 20 de dezembro – Aprova o sistema de educação e ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Decreto-Lei nº75/2008, de 27 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Perceções dos docentes de uma escola secundária sobre o processo de Avaliação Externa

Morgado, J. C. ¹; Seabra, F. ²

¹ Universidade do Minho, CIEd

² Universidade Aberta, CIEd; LE@D

Email: jmorgado@ie.uminho.pt; fseabra@uab.pt

Resumo

Uma das principais preocupações políticas e pedagógicas relativas à Avaliação Externa de Escolas (AEE) é o impacto que esse processo produz ao nível das instituições escolares, quer ao nível da prestação de contas, quer ao nível do serviço educativo que prestam.

Neste contexto, um conjunto de universidades portuguesas tem vindo a desenvolver um projeto de investigação que visa identificar os efeitos e impactos da Avaliação Externa de Escolas (PTDC/CPE-CED/116674/2010). Insere-se neste projeto um conjunto de estudos de caso através dos quais se pretende validar algumas informações recolhidas através de outros procedimentos de recolha de dados desenvolvidos previamente e a uma escala mais ampla.

A presente comunicação dá conta de resultados parciais de um destes estudos de caso, que teve lugar numa escola secundária da região Norte do país. Concretamente, apresentam-se dados de um inquérito por questionário que pretendeu dar voz a um dos grupos de interlocutores mais privilegiados na mudança da escola – os professores –, uma vez que estão no cerne dos processos avaliativos que aí se desenvolvem, usufruindo da possibilidade de neles participarem quer como sujeitos quer como objetos de avaliação. Além do mais, da implicação e atuação dos docentes depende, aliás, em grande medida, o impacto das mudanças que a AEE possa produzir.

Os resultados apresentados indicam impactos e efeitos aos níveis curriculares, organizacionais e pedagógicos, com destaque para o domínio da autoavaliação.

Palavras-Chave: Avaliação Externa de Escolas; Autoavaliação; Mudanças (curriculares, organizacionais, pedagógicas)

Introdução

No âmbito do projeto Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas (PTDC/CPE-CED/116674/2010) tem sido desenvolvido um conjunto de estudos recorrendo a diferentes metodologias de recolha e análise de dados, procurando conhecer os pontos de vista e as experiências de diversos interlocutores envolvidos nesse processo. Nesse sentido, foram realizados estudos de caso em escolas que representam uma diversidade de contextos no que diz respeito à Avaliação Externa de Escolas, permitindo-nos compreender os processos e perceções implicadas, a partir da ótica de alguns dos principais atores no terreno.

Cada estudo de caso envolveu a análise de dados documentais, entrevistas a informadores-chave (diretor, coordenador da equipa de autoavaliação e coordenadores de estruturas de gestão intermédia) e a aplicação de um inquérito por questionário aos professores da escola / agrupamento de escolas onde o estudo decorreu.

O inquérito, cujos resultados apresentamos neste texto, recolheu elementos que nos permitiram conhecer as perceções dos professores de uma escola secundária da Região Norte do País. O papel de charneira que é reconhecido aos professores em termos de implementação das mudanças e dos desígnios de melhoria, sobretudo nos aspetos relacionados com a prática pedagógica, resultam da forma como se apropriam das mudanças e as transpõem para as suas práticas, motivo pelo qual são reconhecidos como os elementos que mais diretamente se relacionam com a função primordial da escola. Por isso, qualquer medida ou mudança a imprimir no sistema deve ser decidida em conjunto com os professores e não para os professores.

1. Avaliação Externa das Escolas em Portugal

Como decisão política, a Avaliação Externa das Escolas (AEE) do ensino não superior, em Portugal, tem vindo progressivamente a ganhar relevância e protagonismo, características que resultam, em grande parte, de uma certa tendência para considerar que a avaliação pode, por si só, fazer melhorar o serviço educativo prestado pelas escolas e o sucesso escolar dos alunos que as frequentam. Uma tendência que nem sempre corresponde à realidade uma vez que, se a AEE, “como medida política, constitui em si uma construção social com diversas facetas e onde estão implicados vários agentes sociais” (Veloso, 2013, p. 4), o que se constata é que o seu contributo se circunscreve, sobretudo, à responsabilização pessoal dos vários intervenientes no processo e à recolha de informação que deverá ser utilizada para fundamentar medidas que viabilizem a mudança e melhoria educativa.

Assim se compreende que num contexto em que, por um lado, se tem vindo a dar maior relevo à autonomia das escolas e, por outro, à prestação de contas e à sua responsabilização perante a sociedade, a AEE fosse idealizada e concretizada como mecanismo que tenta dar resposta a esses propósitos, ainda que contraditórios. Esta situação fundamenta-se no facto de, na sua génese, em Portugal, a AEE ter sido idealizada como um processo articulado com a avaliação interna das escolas e com o processo de contratualização da autonomia, numa relação triárquica – Escola, Avaliação Externa e Ministério da Educação (Oliveira *et al.*, 2006) –, o que fez depender a conceção [e concessão] da autonomia dos processos e dos resultados da avaliação e deslocar a regulação central, por objetivos, normas e princípios, para uma regulação localizada, isto é, por processos e resultados atingidos (Fialho, 2009; Pacheco & Seabra, 2014).

Na prática, o que veio a verificar-se foi que a avaliação ganhou destaque no âmbito de duas tendências que se foram afirmando (e consolidando) a nível europeu: por um lado, a descentralização; por outro, a definição de patamares de resultados escolares (*benchmarks*). Tal destaque permitiu a Azevedo (2005) concluir que se tratou de um processo em que a descentralização dos meios foi acompanhada da regulação pelos resultados.

Foi com base nestes aspetos que a redefinição dos objetivos, no início do 2º Ciclo da AEE, procurou, essencialmente, realçar o papel dos resultados dos alunos e a responsabilização das escolas:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente (IGEC, 2012).

No entanto, embora o processo de AEE seja condicionado pelas tendências e aspetos que acabámos de referir, consideramos que esse processo se reveste de um potencial transformador que não pode ser ignorado. Mesmo que a finalidade da avaliação esteja condicionada pelas políticas de *accountability* (Taubman, 2009; Schuetze & Mendiola, 2012), delineadas em função de estratégias de mercado para a responsabilização pessoal, profissional, institucional e social em termos de prestação de contas mais sobre os resultados que sobre os processos e práticas, a avaliação institucional jamais pode ser dissociada da componente formativa, isto é, de uma componente transformadora e construtiva (Belloni & Belloni, 2003). É nessa ordem de ideias que Leite e Pacheco (2010) consideram a AEE como um instrumento formativo relevante na avaliação da qualidade escolar, e Pacheco, Seabra e Morgado (2014, p. 23) a situam na confluência das perspetivas organizacional, curricular e pedagógica, num modelo “marcado pela singularidade” e que contraria, de certa forma, a argumentação que fundamenta a avaliação das escolas na maioria dos países europeus e que interliga a avaliação da escola à avaliação curricular, englobando esta, também, a avaliação da aprendizagem e a avaliação do desempenho.

Foi com base nos propósitos que acabámos de referir que se estruturou o estudo de caso de que aqui damos conta se insere, tendo como base a importância de dar voz a um conjunto de atores escolares (os professores) cujas opiniões podem contribuir de modo substancial para a melhoria do próprio modelo de AEE e dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem nas escolas.

2. Contextualização do estudo

O estudo cujos resultados apresentamos, enquanto elemento de um estudo de caso mais abrangente, situa-se numa realidade concreta, cujas particularidades interessa conhecer, de modo a permitir enquadrar e discutir os resultados obtidos.

A escola onde foram recolhidos os dados situa-se no Distrito de Braga, é uma escola secundária e integra-se no conjunto de instituições educativas que estabeleceram contratos de autonomia. A escola é frequentada por mais de 1200 alunos, conta com um quadro docente de mais de 100 professores e dispõe de 30 assistentes operacionais e técnicos. A maioria dos estudantes frequenta cursos científico-humanísticos (cerca de 30 turmas) e profissionais (cerca de 20 turmas), embora exista um conjunto de alunos, ainda que em número reduzido, que frequenta cursos de educação e formação de adultos. O contexto sociocultural das famílias dos estudantes é globalmente positivo, na medida em que mais de 50% dos alunos não beneficiam de ASE, cerca de 80% possuem computador e acesso à internet e cerca de 18% dos pais têm habilitações iguais ou superiores ao nível secundário.

A escola foi avaliada em ambos os ciclos de avaliação externa, concretamente em 2006 e 2011, e os resultados que obteve foram positivos, revelando até uma melhoria entre ciclos. Entre ambos os momentos de avaliação, a escola foi alvo de uma intervenção da Parque Escolar, o que lhe permitiu melhorar as condições físicas de trabalho.

2.1. Metodologia adotada

Os resultados que se apresentam no segmento seguinte foram obtidos a partir da aplicação de um inquérito por questionário aos professores da escola em referência. Como referimos atrás, os professores constituem um grupo de interlocutores privilegiados na mudança da escola, já que estão no cerne dos processos avaliativos, o que lhes permite participar neles quer como sujeitos quer como objetos de avaliação.

O questionário incluiu 5 blocos de questões, com 6 itens cada um, sendo as respostas dadas a partir de uma escala *Likert*. Os blocos de questões incidiam sobre diferentes temáticas, nomeadamente, mudanças na escola, mudanças no currículo, mudanças na sala de aula, mudanças na autoavaliação e mudanças na comunidade. No questionário incluiu-se, ainda, uma questão que permitia aos professores expressarem a sua posição face ao atual modelo de AEE.

Os dados foram recolhidos de forma anónima e tratados estatisticamente, com recurso a técnicas descritivas. Responderam ao questionário 86 professores, com um ligeiro predomínio para o sexo feminino (56%), a maioria dos quais com idades compreendidas entre 41 e 50 anos (56,5%), tendo como grau académico mais elevado predominante a Licenciatura (66,3%). Refira-se, ainda, que uma percentagem relevante de professores (32%) possui um grau académico é superior à licenciatura. O corpo docente é estável e experiente, uma vez que 96,3% pertence ao quadro da escola e a maioria possui mais de 20 anos de serviço.

3. Resultados obtidos

Apresentamos, de seguida, os resultados do inquérito por questionário aplicado aos professores, de acordo com os blocos temáticos antes referidos.

Mudanças na Escola

Os dados relativos às opiniões dos professores acerca das mudanças que a AEE gerou ao nível da escola encontram-se expressos no Gráfico 1.

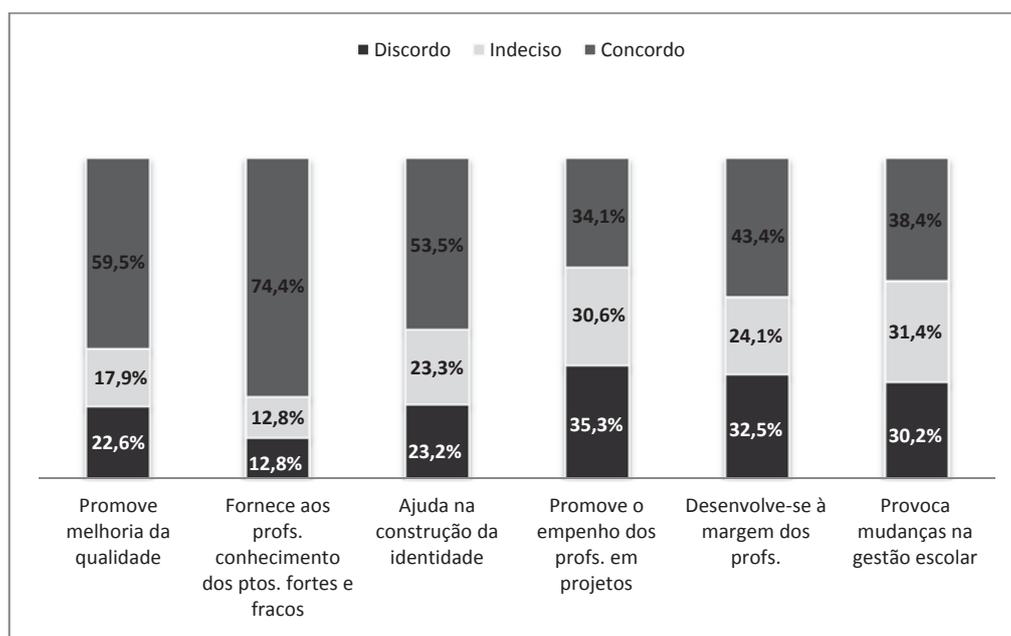


Gráfico 1 – Opiniões dos professores relativas às mudanças na escola

A análise do gráfico permite verificar que a maioria dos inquiridos (74,4%) reconhece que a AEE contribuiu para identificar pontos fortes e pontos fracos, o que poderá, eventualmente, ser útil para melhorar a qualidade da escola (59,5% consideram que a AEE tem este potencial). Existe ainda uma maioria de respostas positivas no que concerne à influência da AEE na construção da identidade da escola (53,5%).

No entanto, as opiniões são menos positivas quanto à influência da AEE no envolvimento dos professores em projetos (35,3% discordam, 34,1% concordância) e à possibilidade de promover mudanças na gestão da escola (38,4% concordam, 30,2% discordam). As respostas a estas duas questões revelam, ainda, uma forte indecisão dos respondentes (30,6% e 31,4%, respetivamente).

Um outro aspeto digno de registo refere-se à percentagem expressiva de inquiridos (43,4%) que considera que o processo de AEE se desenvolve à margem dos professores, o que poderá influenciar as respostas menos positivas no que concerne ao trabalho dos professores e gestores.

Em suma, a análise global dos resultados desta categoria revela uma perspetiva francamente positiva no que diz respeito à divulgação dos pontos fracos e fortes da escola, reconhecendo-se, também de forma expressiva, efeitos benéficos ao nível da melhoria da qualidade da escola e da consolidação da sua identidade. Em relação à influência da AEE sobre aspetos diretamente relacionados com a atuação de professores e gestores, as opiniões dividem-se, o que poderá, pelo menos em parte, refletir a convicção de um número significativo de docentes de que o processo de AEE decorreu à margem deles.

Mudanças curriculares

As respostas dos professores da escola mostraram-se francamente mais negativas no que diz respeito às mudanças que a AEE provocou a nível curricular (Gráfico 2).

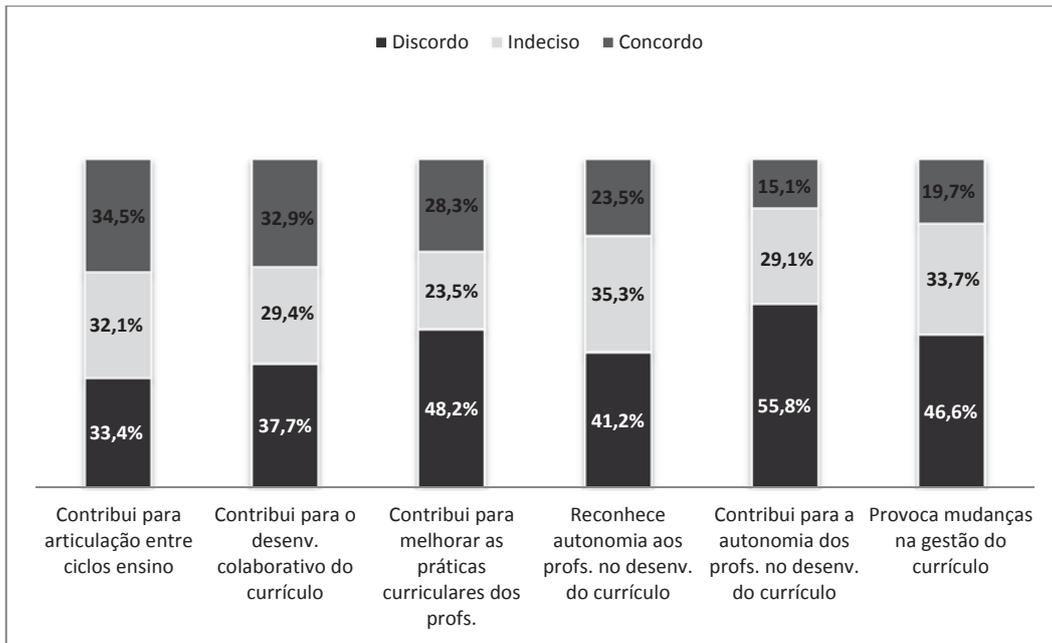


Gráfico 2 – Opiniões dos professores relativas às mudanças curriculares resultantes da AEE

Com efeito, a maioria dos inquiridos (55,8%) afiança que a AEE não contribuiu para a melhorar a sua autonomia ao nível do desenvolvimento do currículo, existindo também uma percentagem relevante (46,6%) que considera não ter provocado mudanças na gestão do currículo, nem ter contribuído para melhorar as práticas curriculares dos professores (48,2%). Revela-se, ainda, tendencialmente negativo o quadro traçado pelos respondentes em relação ao reconhecimento pela AEE da autonomia dos professores no desenvolvimento do currículo (41,2% discorda e apenas 23,5% concorda).

Em relação ao contributo da AEE para o desenvolvimento do currículo de forma colaborativa as opiniões dividem-se (37,7% discorda e 32,9% concorda), bem como aos contributos em relação à articulação entre ciclos de ensino (33,4% discorda e 34,5% concorda).

Em suma, a posição dos docentes da escola é bastante pessimista em relação ao impacto da AEE a nível curricular, embora as opiniões se dividam no que diz respeito ao seu impacto na articulação entre ciclos e ao nível do trabalho colaborativo. Os dados recolhidos através de entrevista realizada a diversos interlocutores da mesma escola ajudam a enquadrar esta perceção, na medida em que revelam que a influência da avaliação interna desenvolvida pela escola e as práticas concretizadas no âmbito da sua autonomia, já com alguma tradição, se têm vindo a sobrepôr, enquanto elementos catalisadores da mudança, ao próprio processo de AEE.

Mudanças pedagógicas

No domínio das mudanças promovidas pela AEE ao nível da sala de aula (Gráfico 3), a maioria dos inquiridos (69,8%) destacou a influência desse processo na (sobre)valorização dos resultados das avaliações externas dos alunos, existindo um número relevante de professores (44,2%) que considera que a AEE promoveu a valorização da avaliação sumativa face à avaliação formativa. A avaliação sumativa, particularmente a avaliação externa, revela-se assim como um dos elementos da prática docente mais afetados pela AEE na escola.

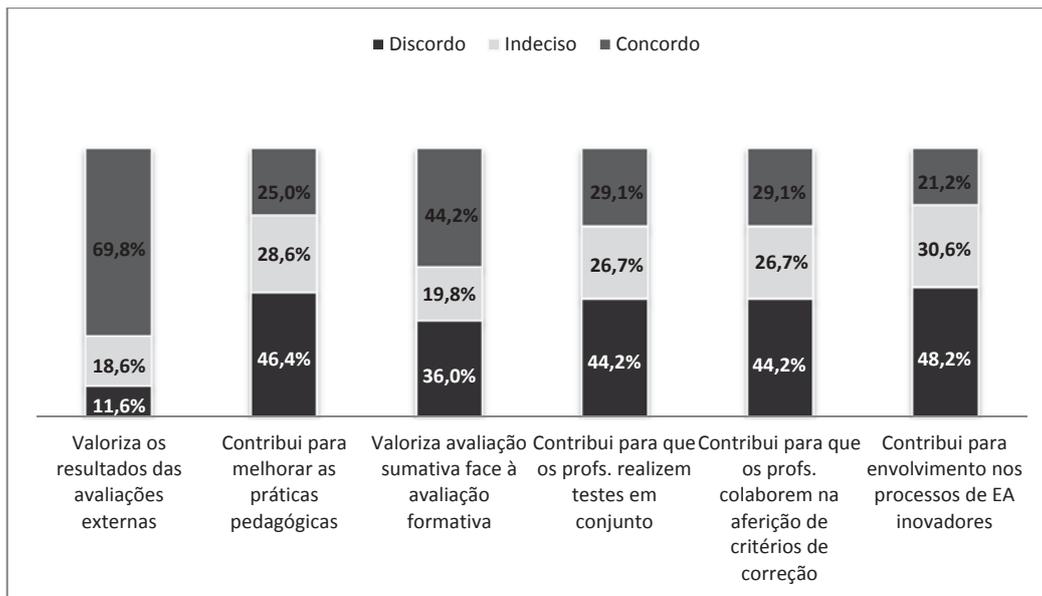


Gráfico 3 – Opiniões dos professores sobre as mudanças na sala de aula após a avaliação externa

Convém referir que os professores da escola revelam, também, uma opinião negativa acerca do impacto da AEE a outros níveis da prática docente, como sejam o desenvolvimento de processos inovadores de ensino-aprendizagem (48,2% discorda, 21,2% concorda), a melhoria das práticas pedagógicas (46,4% discorda, 25,0% concorda), a realização de testes em conjunto (44,2% discorda, 29,1% concorda) ou a aferição conjunta de critérios de avaliação (44,2% discorda, 29,1% concorda).

Em suma, os aspetos da prática docente relacionados com o ensino-aprendizagem e a melhoria das práticas pedagógicas são os que os professores identificam como tendo sido menos influenciados pela AEE. Na medida em que um dos objetivos primordiais do processo de AEE é, precisamente, contribuir para a melhoria do trabalho das escolas, estando os processos de ensino-aprendizagem no seu cerne, este é um aspeto que merece uma especial reflexão.

Pelo contrário, os aspetos relacionados com os resultados dos alunos, em particular o enfoque na avaliação externa e na avaliação sumativa, são os que os professores consideram ter sido mais alterados pela AEE. Esta incidência nos resultados poderá exprimir a própria orientação da AEE, que tem vindo a valorizar de forma crescente esses aspetos na avaliação das escolas, numa ótica de responsabilização das escolas.

Mudanças na Autoavaliação

Ao nível da autoavaliação, os professores da escola identificam alguns efeitos da AEE de forma expressiva (Gráfico 4). É o caso da elaboração dos planos de melhoria (71,8%) e da existência de um processo de autoavaliação na escola (65,4%).

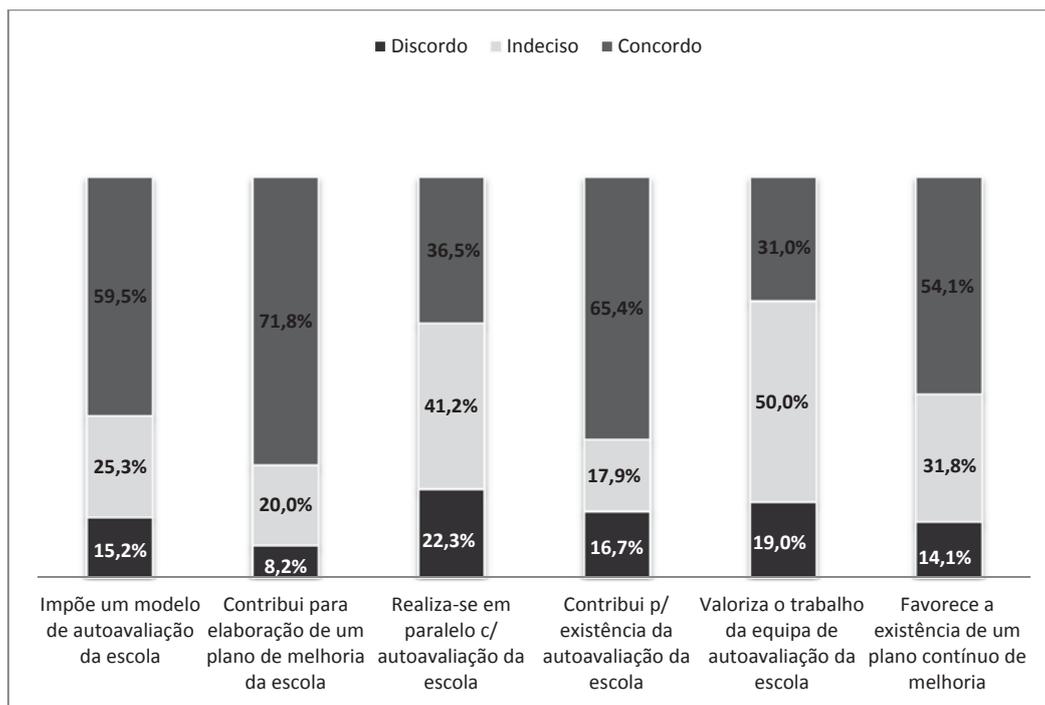


Gráfico 4 – Opiniões dos professores sobre os efeitos da AEE ao nível da autoavaliação

A maioria dos docentes (59,5%) considera, ainda, que a AEE impôs um modelo de autoavaliação à escola (59,5%) e que favorece a existência de um plano contínuo de melhoria (54,1%). No entanto, manifestam dúvidas quanto à realização da AEE em paralelo com a autoavaliação da escola (41,2% manifesta indecisão, enquanto 36,5% concorda) e à valorização do trabalho da equipa de autoavaliação da escola (50,0% manifesta indecisão e 31,0% concorda).

Assim, na opinião dos professores, parece ser clara a influência da AEE tanto ao nível da implementação de um processo de autoavaliação na escola como do modelo adotado, bem como na existência e continuidade de um plano de melhoria, o que determina o reconhecimento pelos professores de uma forte influência da AEE ao nível da autoavaliação. As relações específicas que se tecem entre os processos de avaliação externa e a autoavaliação parecem ser alvo de maior dúvida, o mesmo acontecendo em relação à valorização do trabalho que a equipa de autoavaliação desenvolve na escola.

Este aspeto é pouco consistente com os dados recolhidos através das entrevistas realizadas na mesma escola, em que se afiança que o processo de autoavaliação preexiste em relação à própria AEE e que segue um modelo específico, resultante de uma parceria com uma entidade exterior à escola, cujas orientações não foram alteradas em função da AEE. Talvez por isso a implicação dos professores no processo de autoavaliação seja mais indireta e os docentes tenham uma perceção menos clara sobre ele, sentindo-se, por isso, mais alheados do próprio processo de AEE.

Mudanças na Comunidade

Os dados relativos à interação da escola com a comunidade, em resultado do processo de AEE, encontram-se expressos no Gráfico 5.

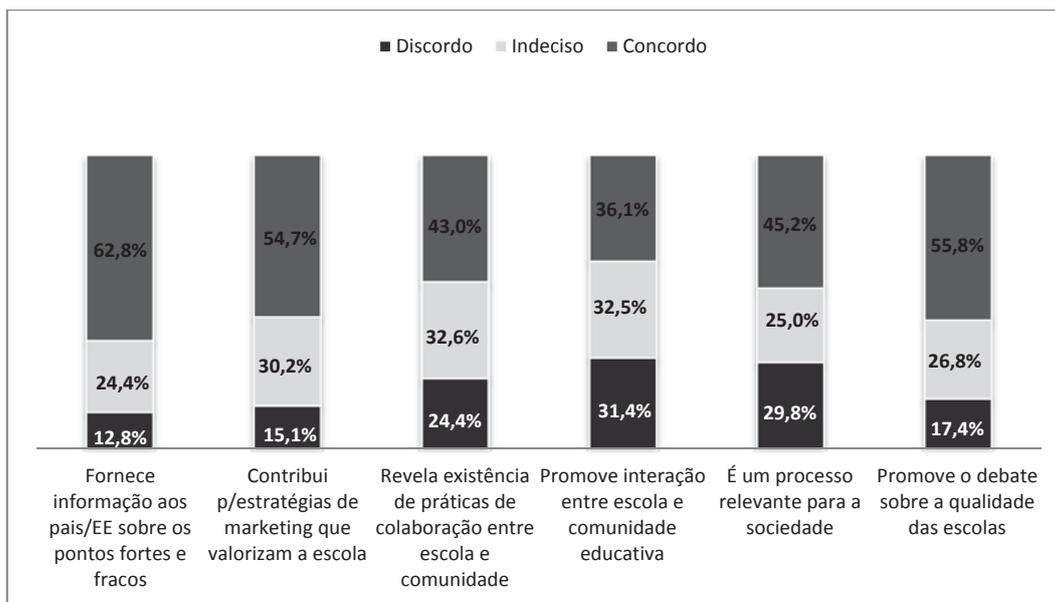


Gráfico 5 – Opiniões dos professores sobre os efeitos da AEE nas relações com a comunidade

Ao nível da relação da escola com a comunidade, os dados recolhidos revelam que a AEE tem produzido alguns efeitos junto da comunidade, concretamente no que diz respeito ao fornecimento de informações aos pais/encarregados de educação sobre os pontos fortes e fracos da escola (62,8%), ao contributo para desenvolver estratégias de marketing que valorizem a escola (54,7%) e à promoção do debate sobre a qualidade das escolas (55,8%).

No entanto, os professores mostram-se divididos no que toca às atividades desenvolvidas neste âmbito: 43,0% considera que a AEE estimulou o desenvolvimento de práticas de colaboração entre a escola e a comunidade e 36,1% que se promoveu alguma interação entre a escola e a comunidade educativa. Todavia, tais factos em nada impediram que a AEE fosse considerada, por um número importante de professores (45,2%), como um processo relevante para a sociedade.

Em suma, a AEE parece ter produzido impacto na escola, de forma mais proeminente ao nível da divulgação de informação, a qual poderá vir a animar um debate sobre a qualidade da escola. No entanto, é sobre a promoção concreta da interação entre a escola e a comunidade educativa que as respostas mais se dividem.

Concordância com o atual modelo de AEE

Por último, são apresentados os dados relativos às respostas a uma questão em que se pedia aos professores que expressassem o seu grau de concordância relativamente ao atual modelo de avaliação (Gráfico 6).

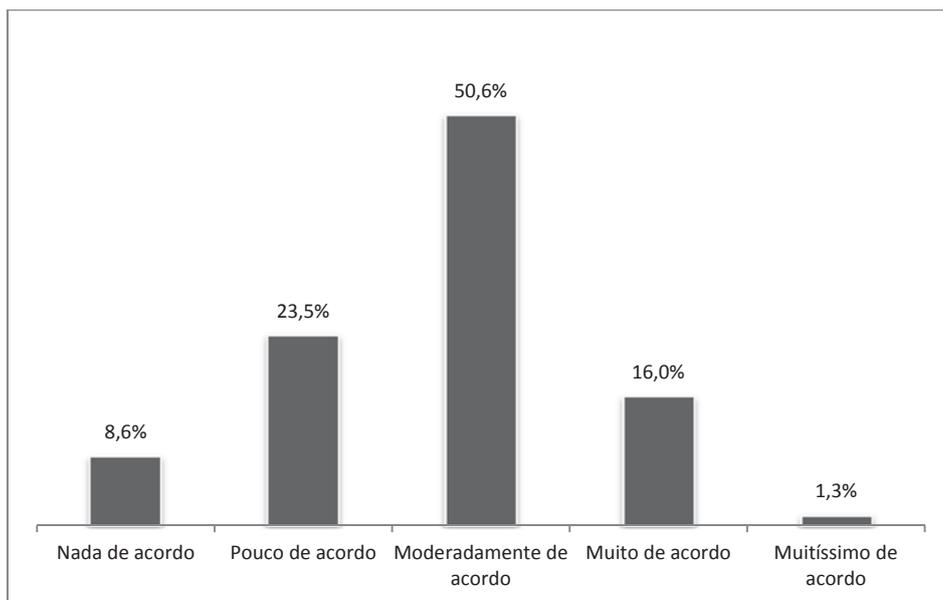


Gráfico 6 – Opiniões dos professores sobre o atual modelo de avaliação externa

Na escola em estudo, a maioria dos professores revelou-se moderadamente de acordo com o atual modelo (50,6%), existindo 17,3% de inquiridos muito de acordo ou muitíssimo de acordo com o mesmo. Ainda assim, um número bastante significativo de docentes (32,1%) afirma que não está nada de acordo ou, quando muito, está pouco de acordo com o modelo adotado. Não deixa de ser curioso que as reservas manifestadas pelos entrevistados pareçam não ser igualmente sentidas pelos professores que não tenham estado tão diretamente implicados no processo de AEE.

Considerações finais

Em jeito de balanço final, importa referir que o estudo de caso que apresentámos revela que, nesta escola, e na perspetiva dos docentes, entendidos como agentes catalisadores de qualquer mudança ao nível do trabalho desenvolvido na sala de aula, os efeitos expressivos da avaliação dos alunos, da autoavaliação e da relação com a comunidade “estão em linha” com uma visão globalmente positiva do modelo de avaliação adotado.

Todavia, existem aspetos que parecem ter sido pouco influenciados pela AEE, de entre os quais se destacam o desenvolvimento do currículo e a prática letiva em sala de aula, com ênfase para as práticas de ensino-aprendizagem e para a inovação. Estes aspetos, que constituem o cerne do trabalho que hoje se deve desenvolver nas escolas, parecem ainda escapar à influência da AEE, mesmo numa escola em que os professores sentem o processo de forma globalmente positiva. Este aspeto, perante os objetivos enunciados para o processo de AEE, merece, a nosso ver, particular reflexão e análise.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugal.pdf [Consultado em 08/02/2013].
- Belloni, I. & Belloni, J. A. (2003). Questões e propostas para uma avaliação formativa institucional. In L. C. Freitas (Org.), *Avaliação de escolas e universidade* (pp. 9-57). Campinas: Editora Komedi.
- 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.
- IGEC (2012). *Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas*. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2012/AEE_12_13_%281%29_Quadro_referencia.pdf [Consultado em 08/2/2013].

- Leite, C. & Pacheco, J. A. (2010). *Para uma clarificação de conceitos que atravessam a Prestação do Serviço Educativo do processo de avaliação externa de escolas*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- Oliveira, P. G.; Clímaco, M. C.; Carravila, M. A.; Sarrico, C.; Azevedo, J. M. & Oliveira, J. F. (2006). *Relatório Final da Atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf [Consultado em 08/2/2013].
- Pacheco, J. A. & Seabra, F. (2014). Chapter 33: Curriculum Research in Portugal: Emergence, Research, and Europeanization. In. Pinar, W. F. (Ed). *International Handbook of Curriculum Research (2nd Edition)*(pp. 397-410). New York: Routledge.
- Pacheco, J. A.; Seabra, F. & Morgado, J. C. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Concetual* (pp. 15-55). Porto: Porto Editora.
- Schuetze, H. G. & Mendiola, G. A. (Eds.) (2012). *State and market in higher education reforms. Trends, policies and experiences in comparative perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Taubman, P. (2009). *Teaching by numbers*. New York: Routledge.
- Veloso, L. (2013). Introdução. In L. Veloso (Org.), *Escolas e Avaliação Externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais* (pp. 1-5). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Autoavaliação em escolas do Alentejo: Medidas de apoio para a construção de um processo formal.

Gomes, S. ¹; & Fialho, I. ²

¹ Agrupamento de Escolas de Castro Verde

² Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora

Email: scsdgomes@gmail.com; ifialho@uevora.pt

Resumo

Nos últimos anos, as escolas portuguesas têm vindo a ser confrontadas com a exigência de adoção de uma proposta reguladora que, valorizando a necessidade de se autoavaliarem, tem associada a ideia de qualidade e boas práticas na prestação do serviço educativo. Perante este desafio, têm manifestado dificuldades, evidenciando necessidade de apoio na construção dos referenciais de suporte a uma autoavaliação formal.

Motivadas por esta necessidade, levámos a cabo uma investigação³ que, sustentada na explicitação de um quadro teórico resultante de uma reconfiguração dos conceitos básicos que interligam escola e avaliação, e recorrendo a uma metodologia mista, contemplou um estudo exploratório em 39 escolas do Alentejo, seguido de um estudo mais aprofundado de quatro escolas.

Propusemo-nos *conhecer práticas de autoavaliação institucional, compreender os fatores que têm facilitado e dificultado a assunção de práticas de autoavaliação sistematizadas e, com base neles, delinear propostas de apoio à autoavaliação*, tendo, para tal, perseguido os seguintes objetivos específicos: caracterizar práticas de autoavaliação de escola; identificar boas práticas de autoavaliação nas escolas; identificar, descrever e analisar os constrangimentos que impedem as escolas de assumirem práticas de autoavaliação sistematizadas; identificar, descrever e analisar os fatores que facilitam o trabalho das escolas na implementação de práticas de autoavaliação sistematizadas; e elaborar propostas de apoio à autoavaliação das escolas.

Constatámos que a maioria das escolas em análise não dedicava a devida atenção à autoavaliação institucional até à sua participação no Programa de Avaliação Externa das Escolas, despertando aí quer para a importância e necessidade de processos de avaliação formais e abrangentes, quer para o reconhecimento da inconsistência e ineficácia das práticas assumidas. Embora haja indícios de que, nos últimos anos, se tem vindo a efetuar bastante trabalho a este nível, as escolas continuam a manifestar dificuldades na condução dos processos técnico-burocráticos e no *saber fazê-los* de forma abrangente e participada. Revela-se necessário apostar, com firmeza e convicção, numa estratégia inovadora, de incentivo e apoio às escolas, que seja capaz de conduzir ao desenvolvimento organizacional necessário à construção de uma autoavaliação com sentido, promotora da melhoria da qualidade desejada.

Palavras-Chave: Avaliação das escolas; Desenvolvimento organizacional; Qualidade; Autoavaliação; Avaliação externa.

1 Problemática em estudo

A investigação que levámos a cabo dá enfoque e desenvolve a temática da avaliação das organizações escolares, temática esta que tem vindo a ganhar um interesse e centralidade crescentes, quer pela importância dos seus resultados na implementação de processos de melhoria, quer por poder proporcionar informações às entidades externas com responsabilidades assumidas na avaliação. A avaliação das escolas constitui-se, de facto, uma forma de regulação política fundamental para a gestão e melhoria da qualidade, uma estratégia a privilegiar para o aperfeiçoamento pedagógico, administrativo e organizativo, para além de um exercício imprescindível para dar passos mais seguros na construção da sua autonomia.

³ Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

Nesta conjuntura, as escolas – atualmente encaradas como as únicas responsáveis pela qualidade educativa que oferecem, com potencial para compensar as assimetrias socioculturais – têm vindo a ser confrontadas com a exigência de adoção de uma proposta reguladora que, valorizando a necessidade de se autoavaliarem, tem associada a ideia de qualidade e boas práticas na prestação do serviço educativo.

Em Portugal, tem-se vindo a apostar na instituição de uma verdadeira cultura de avaliação nas escolas, através da publicação de normativos e da implementação de programas de avaliação. Contudo, são vários os estudos que reportam resistências e obstáculos aos programas de avaliação (Monteiro, 2009; Tavares, 2006) que em muito têm contribuído para dificultar o desenvolvimento de práticas estruturadas, consistentes e sistemáticas de autoavaliação (Azevedo, 2007; Costa, 2007; IGE, 2007, 2009, 2010a; Nunes, 2008), com comprometimento dos resultados perspetivados. A maioria das escolas tende a sobreviver independentemente do seu êxito, manifestando dificuldades e necessidade de apoio na construção da sua autoavaliação. Esta necessidade é-nos igualmente reportada por diversos autores (e.g., CNE, 2008, 2011; Díaz, 2003; Gomes & Fialho, 2013; IGE, 2007, 2009, 2010a), os quais defendem a importância de incentivar e apoiar, técnica e cientificamente, as organizações escolares nas suas práticas de autoavaliação na tentativa de transformar as fases informais e tácitas de avaliação em referenciais de conhecimento, que sirvam para uma avaliação formal.

O nosso estudo pretendeu responder a esta necessidade, perspetivando contribuir para o reequacionamento das modalidades de intervenção nas escolas e apontar caminhos que permitam, de uma forma mais alicerçada, otimizar o funcionamento do nosso sistema educativo através da autoavaliação. Propusemo-nos *conhecer práticas de autoavaliação institucional, compreender os fatores que facilitam e dificultam a assunção de práticas de autoavaliação sistematizadas nas escolas e, com base neles, delinear propostas de apoio à autoavaliação* na procura da raiz primeira do problema a investigar: *As escolas assumem práticas de autoavaliação sistematizadas? Estão preparadas para implementá-las? Reconhecem-lhes potencialidades para a melhoria da qualidade?*

Estabelecemos como questões orientadoras da investigação:

- Que fatores condicionam/facilitam a autoavaliação nas escolas do Alentejo?
- Que mecanismos de apoio poderiam contribuir para incentivar e apoiar as escolas nas práticas de autoavaliação?,

e elegemos para objetivos específicos do estudo: 1) caracterizar práticas de autoavaliação de escola; 2) identificar *boas* práticas de autoavaliação nas escolas; 3) identificar, descrever e analisar os constrangimentos que impedem as escolas de assumirem práticas de autoavaliação sistematizadas; 4) identificar, descrever e analisar os fatores que facilitam o trabalho das escolas na implementação de práticas de autoavaliação sistematizadas; e 5) elaborar propostas de apoio à autoavaliação das escolas.

2 Opções Metodológicas

Identificado o problema em estudo, partimos para a escolha da metodologia a utilizar. Optámos por uma investigação aplicada ou prática, movida pela resolução de um problema concreto e particular (Almeida & Freire, 1997), inserida no paradigma interpretativo e que recorreu a uma metodologia de investigação mista (porém, predominantemente qualitativa). Privilegiámos, numa primeira fase do estudo empírico, a estratégia de estudo de levantamento e, numa segunda fase, implementámos um estudo baseado nos pressupostos que alguns autores classificam como estudo de caso (Stake, 2009; Yin, 1987). Decidimos estudar, nesta segunda fase, quatro escolas.

A recolha de dados – realizada entre novembro de 2010 e novembro de 2012 – contemplou uma multiplicidade de métodos que nos facultaram um largo número de informações complexas e pormenorizadas, as quais analisámos – desde novembro de 2010, logo após a recolha dos primeiros dados e até novembro de 2013 –, à luz de um constructo teórico de suporte, através das técnicas de análise de conteúdo e de estatística descritiva simples, atendendo, respetivamente, ao cariz qualitativo e quantitativo dos dados.

No estudo de levantamento procedemos à análise dos relatórios e contraditórios do Programa da Avaliação Externa das Escolas (AEE) das unidades de gestão escolar (UGE) estudadas (com o intuito de recolher dados que permitissem caracterizar as práticas de autoavaliação institucionais anteriores à AEE) e à produção, validação e aplicação – em 2011 – de dois questionários *on-line*, disponibilizados a partir da plataforma *Limesurvey*. Um dos questionários foi dirigido aos diretores das UGE, no sentido de recolher

dados que permitissem caracterizar as práticas de autoavaliação implementadas no ano letivo 2010/2011 e o outro foi respondido por atores, das referidas UGE, diretamente implicados na autoavaliação, visando o conhecimento das suas perceções sobre as práticas de autoavaliação da escola e, sobretudo, sobre os fatores que, no seu entender, facilitam e dificultam os mecanismos de autorregulação.

No âmbito do estudo mais aprofundado das quatro escolas, a recolha de dados – realizada entre setembro de 2011 e novembro de 2012 – contemplou a análise de documentos diversos destas UGE (entre eles, documentos orientadores da ação educativa, documentos produzidos no âmbito do processo de autoavaliação da escola e o diário de campo que fomos construindo ao longo do nosso estudo empírico); o estabelecimento de conversas/contactos informais; a observação direta de reuniões das equipas de autoavaliação; e, por último, a realização de entrevistas semiestruturadas a diretores e a elementos das equipas de autoavaliação, orientadas por um guião que previamente elaborámos e validámos, no sentido de conhecer práticas de autoavaliação institucional, efeitos e expectativas, identificar boas práticas de autoavaliação e conhecer as perceções dos atores educativos sobre a autoavaliação e sobre os fatores que facilitam/dificultam o processo.

3 As UGE estudadas e os participantes

Não sendo exequível o envolvimento de todas as escolas públicas portuguesas (e de todos os seus atores) na investigação que implementámos, foi necessário proceder à delimitação do estudo e ao estabelecimento de critérios para a seleção quer das UGE a estudar, quer dos atores que iríamos convidar a participar no estudo empírico.

De acordo com os critérios estabelecidos, foram selecionadas, na primeira fase do estudo, as 45 UGE do Alentejo que participaram na AEE nos anos letivos 2008/2009 e 2009/2010 (1.º ciclo avaliativo). No entanto, e embora tenhamos iniciado o estudo às 45 UGE selecionadas (com a análise dos relatórios e contraditórios da AEE), como 6 delas não responderam a nenhum dos questionários que aplicámos, optámos por focar o nosso *olhar* apenas nas 39 UGE que devolveram os questionários preenchidos. Por sua vez, destas, selecionámos para estudar, mais aprofundadamente, na segunda fase, quatro – três agrupamentos de escolas e uma escola não agrupada –, uma delas avaliada com *Muito Bom* no domínio 5 da AEE; outra com *Bom*; e duas com *Suficiente*.

No que concerne à escolha dos participantes em ambas as fases do estudo, atendemos aos propósitos da investigação e afigurou-se-nos oportuno (e pertinente) privilegiar como participantes os diretores das UGE e os atores educativos intervenientes na dinamização das práticas de autoavaliação, nomeadamente os membros das equipas de autoavaliação, sempre que estas estivessem constituídas.

Assim, na primeira fase do estudo estiveram envolvidos os 39 diretores das UGE analisadas e 66 atores organizacionais intervenientes na dinamização das práticas de avaliação das escolas (62 docentes, 3 assistentes e 1 pai/encarregado de educação) – os respondentes aos questionários que aplicámos – e na segunda fase contámos com a participação dos 4 diretores das UGE estudadas mais aprofundadamente e com os elementos das suas equipas de autoavaliação.

Importa referir que a maioria dos participantes pertencia às comunidades educativas estudadas há, pelo menos, 6 anos, tendo, portanto, conhecimento – e, na sua maioria, contacto – dos processos avaliativos institucionais implementados antes, durante e após a AEE e, muito provavelmente, assistido e participado na avaliação externa da organização.

4 Principais Resultados do Estudo

As caraterizações que efetuámos às práticas de autoavaliação assumidas pelas UGE estudadas e o seu confronto permitiram-nos verificar que, a par das práticas informais de autoavaliação que vinham sendo adotadas, a maioria das escolas, na sequência da AEE, tomou consciência da necessidade de se autoavaliar e uniu esforços para a criação das condições necessárias (ou das condições entendidas como necessárias) para a formalização das suas práticas de avaliação institucional.

Grande parte dos processos de autoavaliação teve início no ano da AEE ou no ano imediatamente anterior (encontrando-se, portanto, numa fase inicial, à data da AEE); centravam-se quase exclusivamente nos resultados escolares e não observavam grande parte dos termos de análise referenciados, pela Lei n.º

31/2002, para a autoavaliação; eram assegurados, nas suas diferentes etapas, por docentes, não envolvendo alguns dos principais implicados na melhoria preconizada; e não eram sistemáticos, estruturados ou consequentes.

Com a (preparação da) participação na AEE, houve um despertar para a necessidade de realizar um diagnóstico e de procurar respostas e, seguindo uma lógica de reação-ação, a maioria das escolas deu início a uma *nova* linha de intervenção, edificando trabalho profícuo ao nível da autoavaliação institucional. Foram implementados processos de autoavaliação mais estruturados, abrangentes e formais; constituídas/reformuladas equipas de trabalho, ainda que nem sempre fossem verdadeiramente representativas da comunidade; adotados mais procedimentos de divulgação dos resultados, potenciadores de um maior envolvimento das comunidades educativas; e delineados e implementados mais planos e ações de melhoria.

Foram, de facto, dados passos muito importantes na edificação de práticas avaliativas com potencialidades de aprendizagem organizacional e ainda que persistisse, empiricamente, a noção do muito trabalho a fazer, assinalaram-se progressos decorrentes de uma alteração de práticas, marcada, fundamentalmente, por um avanço significativo no fazer avaliação. Assinalaram-se melhorias no funcionamento organizacional, no entanto a forma como as escolas têm conduzido o processo de autoavaliação (assim como a forma como as comunidades percecionam o próprio processo avaliativo) tem comprometido o alcance dos resultados perspetivados. Ainda que a maioria dos participantes na investigação tenha considerado que a comunidade educativa a que pertence estava razoavelmente preparada para implementar processos participados e consistentes, a caracterização efetuada e o discurso dos entrevistados revelaram que, embora estas tenham vindo a melhorar performances, não estavam devidamente preparadas para dar forma a uma autoavaliação institucional eficaz. Constatámos também que apenas os atores que contactaram com a autoavaliação de forma mais direta e ativa é que, efetivamente, conheciam e valorizavam o processo, acreditando na sua utilidade e nas suas potencialidades para a melhoria da qualidade do serviço prestado.

Questionados sobre as dificuldades sentidas na implementação das práticas de autoavaliação institucional, os participantes apontaram um conjunto de fatores dificultadores, uns internos e outros externos às organizações, com destaque para: *i*) a falta de preparação e de conhecimento dos atores, fruto, em parte, da falta de oferta de formação; *ii*) as lideranças pouco assumidas e clarificadas; *iii*) a instabilidade vivida nas escolas (potenciada pelas sucessivas alterações de regras e *rostos*); *iv*) a ausência de um bom clima de escola; *v*) o reduzido envolvimento e participação da comunidade educativa; *vi*) a pouca assertividade nos procedimentos e metodologias adotados (nomeadamente, ao nível do planeamento dos processos, das estratégias de comunicação nas comunidades e da abrangência dos modelos, entre outros); *vii*) a falta de programas gratuitos de acompanhamento e apoio à autoavaliação das escolas; *viii*) a falta de recursos financeiros; e *ix*) a ausência de uma cultura de avaliação.

Sempre que surgiram na forma afirmativa, no *bom sentido*, a maioria destes fatores foram referenciados como facilitadores do trabalho realizado pelas escolas na construção da sua autoavaliação. Foram, em concreto, entendidos como facilitadores: *i*) a constituição de equipas de autoavaliação com docentes com formação na área e capacidade, motivação e disponibilidade para a tarefa; *ii*) as lideranças capazes de planear e coordenar o processo, rentabilizando recursos (humanos, materiais e científicos) e sensibilizando/motivando os restantes atores para a autoavaliação; *iii*) um bom clima de escola; *iv*) o envolvimento e a participação ativa da comunidade (ou de alguns dos seus elementos) no processo; e *v*) o apoio/ parecer de entidades ou peritos externos, especializados na área. Os participantes destacaram ainda a importância da partilha de saberes e experiências entre escolas, da divulgação de *boas práticas* e algumas das decisões tomadas pela tutela, nomeadamente as que instituíram a obrigatoriedade da autoavaliação das escolas e possibilitaram a implementação da AEE.

Na identificação de boas práticas, os atores organizacionais focaram a maioria dos fatores acima referidos – a constituição de equipas; os recursos humanos afetados às equipas; as lideranças; a participação e o envolvimento da comunidade; e o acompanhamento/apoio ao processo –, para além de outras questões mais práticas do processo, relacionadas com o modelo perseguido e os procedimentos e metodologias adotados, os quais, no seu conjunto, têm vindo a permitir alguns avanços no seu desenvolvimento.

5 Considerações Finais

Chegado o momento das reflexões finais, importa referir que as conclusões potenciadas pela investigação que levámos a cabo têm um carácter específico e não podem ser generalizáveis a outros contextos, contudo não deixam de ser relevantes na medida em que confirmam a maioria dos estudos de suporte do

seu enquadramento teórico e ajudam a compreender a realidade e a construir saberes aplicáveis a casos análogos.

Este estudo põe em evidência o papel preponderante que a AEE tem vindo a assumir no *rumo* das escolas públicas portuguesas, sensibilizando-as (ou a alguns dos seus *stakeholders*) para a importância da implementação de processos formais e abrangentes de autoavaliação institucional (Alves & Correia, 2008; Costa, 2007; Fialho, 2011; Gonçalves, 2009; Rodrigues, 2013) e imprimindo-lhes algum ritmo e intencionalidade, estimulando a sua melhoria (Gonçalves, 2009; Pinho, 2011).

Entre avanços e recuos, as escolas têm dado forma à autoavaliação, embora se denote que se encontram ainda numa fase de exploração do processo mais na vertente de “melhor instrumento para se conhecer a realidade da organização” (Outeiro, 2011, p.26), “muito na lógica da conformidade (...) com o esperado pela avaliação externa” (Simões, 2010, p.70), do que de “instrumento de excelência para a melhoria contínua da escola” (Outeiro, 2011, p.26). De facto, as escolas têm vindo a efetuar bastante trabalho ao nível da autoavaliação institucional, contudo continuam a manifestar dificuldades – decorrentes de um conjunto de fatores dificultadores, internos e externos às organizações – na condução dos processos técnico-burocráticos e no *saber fazê-los* de forma abrangente e participada (Alves & Correia, 2008), podendo constituir-se este um dos maiores entraves à autoavaliação consistente, sistemática e eficaz.

Assim sendo, mais uma vez, através desta investigação, se justifica a necessidade de intervir, apoiando as escolas na construção da sua autoavaliação e daí que, à semelhança de outros estudos (e.g., CNE, 2008, 2011; Díaz, 2003; Eurydice, 2004; Faubert, 2009; Gomes & Fialho, 2013; IGE, 2007, 2009, 2010a; McNamara & O’Hara, 2008; Santiago et al., 2012), consideremos importante reinventar formas de apoio às escolas para que estas possam implementar processos potenciadores da qualidade desejada. Entendemos que a aposta terá de recair, fundamentalmente, e por esta ordem:

- i) na afetação de recursos humanos das escolas, com capacidades e conhecimentos, ao processo, garantindo-lhes algumas condições de trabalho imprescindíveis (nomeadamente, as que assegurem a sustentabilidade e estabilidade das equipas e a atribuição de tempos (comuns) para o desempenho da tarefa) (IGE, 2010a, 2010b);
- ii) na capacitação dos recursos afetos à autoavaliação, através da oferta de formação específica, gratuita e inserida num programa que motive a sua frequência (Afonso, 2007, 2010; Alves & Correia, 2008; Carrasqueiro, 2009; CNE, 2008; Costa & Ventura, 2005; Eurydice, 2004; IGE, 2010a, 2010b; Silvestre, 2013; Simões, 2010; Vianna, 2009);
- iii) na promoção de programas (gratuitos, flexíveis e adequados a cada uma das realidades) de apoio diretos às escolas, com um acompanhamento mais sistemático (Afonso, 2010; IGE, 2010a, 2010b; Oliveira et al., 2006) assegurado por estruturas qualificadas, regionais ou locais.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2007). Estado, políticas educativas e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, 7(1), 11-22.
- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: Apontamentos de uma experiência. *Estudos de Avaliação Educacional*, 21(46), 343-362.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (1ª ed.). Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Alves, M. P. C., & Correia, S. M. T. (2008). A auto-avaliação de escola: Um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de professor*, 11(2), 355-382.
- Azevedo, J. (2007). Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos. In CNE-ME (Ed.), *Avaliação das escolas: Modelos e processos (Actas de um seminário realizado em 13 de dezembro de 2005)* (1ª ed., pp.13-99). Lisboa: CNE.
- Carrasqueiro, E. (2009). Práticas de avaliação interna de uma escola: A pertinência da autoavaliação. In B. Silva, L. Almeida, Alfonso Barca, & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.3935-3945). Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- CNE (2008). *Parecer n.º 5/2008, de 13 de junho: Parecer sobre avaliação externa de escolas (2007-2009)*. Diário da República, II série, n.º 113. Lisboa: INCM.

- CNE (2011). *Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro: Recomendação sobre avaliação externa de escolas (2007-2009)*. Diário da República, II série, n.º 5. Lisboa: INCM.
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: À procura da roupa do rei... In CNE-ME (Ed.), *Avaliação das escolas: Modelos e processos (Actas de um seminário realizado em 13 de dezembro de 2005)* (1ª ed., pp.229-236). Lisboa: CNE.
- Costa, J. A., & Ventura, A. (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Revista Infância e Educação: investigação e práticas*, 7, 148-161.
- Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas* (1ª ed.). Porto: Edições Asa. (Obra original publicada em 2002)
- Eurydice (2004). *Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa*. Madrid: Eurydice.
- Faubert, V. (2009). School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review. *OECD Education Working Papers*, 42. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>
- Fialho, I. (2011). A avaliação externa das escolas no Alentejo. In B. Nico (Coord.), *Escola(s) do Alentejo: Um mapa do que se aprende no sul de Portugal* (pp.262-271). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gomes, S., & Fialho, I. (2013). Autoavaliação institucional: Um instrumento ao serviço da qualidade da educação. *Educação. Temas e problemas – A escola em análise: Olhares sociopolíticos e organizacionais*, 12 e 13, 157-173.
- Gonçalves, M. J. (2009). *Avaliação externa das escolas: Quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade...* Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- IGE (2007). *Avaliação externa das escolas: Relatório nacional 2006-2007*. Lisboa: ME.
- IGE (2009). *Avaliação externa das escolas 2007-2008: Relatório*. Lisboa: ME.
- IGE (2010a). *Avaliação externa das escolas: Relatório 2008-2009*. Lisboa: ME.
- IGE (2010b). *Programa acompanhamento: Auto-avaliação das escolas – Relatório 2010*. Lisboa: IGE.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173-179.
- Monteiro, J. M. O. (2009). *Auto-avaliação de uma escola básica 2º e 3º ciclos: Aplicação do modelo CAF*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Nunes, E. M. (2008). *A auto-avaliação da escola: O PAVE como instrumento orientador*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Oliveira, P., Clímaco, M. C., Carravilla, M., Sarrico, C., Azevedo, J., & Oliveira, J. (2006). *Relatório final da actividade do grupo de trabalho para a avaliação das escolas*. Lisboa: ME.
- Outeiro, M. L. C. A. (2011). *Auto-avaliação de escola: Atitude dos professores*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Pinho, P. D. B. (2011). *Reflexos da avaliação externa na organização escolar: Um estudo num agrupamento de escolas do Baixo Alentejo*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.
- Rodrigues, M. C. M. (2013). *A avaliação no Agrupamento de Escolas Coura e Minho*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*, OECD Publishing. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Silvestre, M. J. S. G. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora, Évora.
- Simões, G. M. J. (2010). *Auto-avaliação da escola: Regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1995)
- Tavares, M. R. (2006). *Auto-avaliação de uma escola secundária: Aplicação do modelo de excelência da EFQM*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.



- Vianna, H. M. (2009). Fundamentos de um programa de avaliação educacional. *Meta: Avaliação*, 1(1), 11-27.
- Yin, R. K. (1987). *Case study research: Design and methods* (7^a ed.). Beverly Hills, California: Sage Publications.

Avaliação Externa de Escolas e Avaliação Externa de Aprendizagens: resultados e novas perspetivas de estudo

Marques, M.²; Pacheco, J.³

² Agrupamento de Escolas de Pevidém

³ Universidade do Minho

Email: micaela.marques@sapo.pt; jpacheco@ie.uminho.pt

Resumo

O texto desta comunicação incide na análise dos efeitos da Avaliação Externa de Escolas (AEE), tendo como base a diversidade do quadro teórico (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014), bem como a realização de um inquérito por questionário a professores em escolas da região norte do país.

A metodologia seguida centra-se na abordagem quantitativa, com a caracterização dos respondentes (n=141) e descrição dos resultados, em função das mudanças percecionadas pelos professores ao nível da AEE na comunidade e nas práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas. A realização de uma análise fatorial evidencia a existência de um entendimento de uma noção de AEE centrada na Avaliação Externa de Aprendizagens (AEA), aliás de acordo com resultados de outros estudos, caso de Marques (2014).

Os efeitos existentes tendem a criar a noção de que a avaliação interna, remetida a um processo de autoavaliação formal e uniformizado, está em alinhamento com a avaliação externa (CNE, 2011; OCDE, 2013; Eurydice, 2015), segmentando as escolas em resultados académicos, decorrente da valorização da AEA através de provas no ensino básico e exames no ensino secundário que seguem abordagens curriculares centradas em *standards* e em resultados (Pacheco & Marques, 2014).

Tais resultados permitem sustentar a hipótese de trabalho, a desenvolver noutros estudos empíricos, de que a AEE é um processo com um declarado efeito exógeno, que se tem imposto nas escolas pela força de um modelo não-problemático porque secundariza as mudanças pedagógicas e valoriza a AEA. As respostas terão de ser procuradas não só pela análise global do processo de AEE a nível nacional, mas também pela análise de realidades escolares percecionadas por professores de diferentes disciplinas e anos de escolaridade.

1 Avaliação externa de escolas: a centralidade dos resultados

Passada uma década de implementação em Portugal, depois de ter sido legislada em 2002 e iniciada formalmente em 2006/07, com a identificação de dois ciclos de quatro anos cada, a que correspondem dois modelos que devem ser considerados subsequentes, a AEE não pode estar dissociada da AEA, por várias razões.

A primeira, porque as políticas de avaliação institucional estão radicadas em conceitos-chave definidos por organismos transnacionais e inscritos nas políticas nacionais. A segunda, devido à instauração de uma cultura de prestação de contas que interseta de forma incisiva todo o sistema educativo, mesmo que a avaliação das aprendizagens, do desempenho docente e do desempenho institucional sejam facetas desconexas nas práticas de avaliação (OECD, 2013). A terceira – e muitas mais poderiam ser identificadas – por razões que se prendem com a atual valorização da classificação quantitativa quer nas escolas, quer na sociedade em geral e consequentes formas de governamentalidade curricular centradas quer em resultados, quer em *standards* (Pacheco & Marques, 2014).

É neste contexto que opera o movimento de reforma de educação global, ou seja, direcionado para a estandardização, a prestação de contas externa, os testes à larga escala e a competição centrada na lógica de mercado, como reconhecem Hargreaves e Fullan (2012), com impacto na AEE e na AEA. Assim, os

resultados, especialmente os que traduzem os valores obtidos em provas e exames nacionais, transformam-se num indicador estatístico de uma avaliação de controlo social, originando efeitos procedimentais na realização da autoavaliação, considerando-se mais um efeito de uma lógica externa do que uma necessidade funcional da escola. Quer dizer, assim, e pela análise de estudos empíricos, que a autoavaliação é um procedimento induzido pela obrigatoriedade da avaliação externa e que esta não tem contribuído para a melhoria das práticas escolares e conseqüentemente para a melhoria qualitativa do sucesso dos alunos (Santos, 2009; Freitas, 2013), reconhecendo-se, por outro lado, que a avaliação externa tem desempenhado um papel importante na consolidação do processo de autoavaliação (Costa 2013; Sousa 2013).

Na análise de modelos de autoavaliação verifica-se que os resultados assumem uma centralidade significativa, na medida em que a mesma é atribuída aos relatórios de avaliação externa. A importância dos resultados académicos prevalece como critério-chave em todo o processo de avaliação externa e interna da escola, recomendando o Conselho Nacional de Educação (2015, p. 14) que é necessário “conter a excessiva importância concedida aos resultados das provas de avaliação externa, no âmbito do processo de avaliação externa das escolas desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência”.

A importância dos testes na avaliação das aprendizagens é, assim, reforçada pela AEA. Porém, os professores de um estudo empírico revelam que as provas e exames nacionais, para além de serem uma prática valorizada na avaliação externa, não refletem as reais aprendizagens dos alunos (Marques & Pacheco, 2013), não existindo, ainda, nos professores, a consciência de uma relação direta entre AEA e AEE (Marques, 2014).

Neste caso, arquiteta-se um sistema de regulação pelos resultados, mediante procedimentos de competitividade das escolas que têm de comparar-se não só entre si como também a nível nacional, para além de terem de implementar procedimentos de previsão e monitorização de resultados, incrustados numa cultura de avaliação abrangente e implementada através da standardização de processos e práticas, transformando-se numa forma concreta de criação nas escolas de um certo grau de uniformidade, de acordo com padrões supranacionais e transacionais.

2 Metodologia

No estudo empírico realizado foi adotada a metodologia quantitativa (Moreira, 2007; Churton & Brown, 2010; Tuckman, 1997) através da realização de um inquérito por questionário a professores do ensino básico e secundário (n=141) do norte do país, com o intuito de conhecer as suas perspetivas relativamente à AEE, mais concretamente sobre mudanças organizacionais, mudanças curriculares, mudanças na sala de aula, mudanças na autoavaliação e mudanças na comunidade.

O valor (0,95) do alfa de Cronback revela a fiabilidade do questionário. Genericamente, os respondentes são maioritariamente (65%) do sexo feminino, têm uma licenciatura (67%), têm entre 20-30 anos de serviço (58,9%) e 95% já desempenharam cargos de gestão intermédia, sobretudo diretores de turma, coordenadores de projetos, coordenadores de departamento e membros do conselho pedagógico.

Os dados são descritos através destes procedimentos estatísticos: medidas de tendência central, medidas de dispersão e análise fatorial. Na interpretação dos resultados considerou-se, em termos de distribuição dos valores das médias, a discordância (1,00-2,74), a indefinição avaliativa (2.75-3.24) e a concordância (3.25-5.00). Para os valores do desvio-padrão definiu-se que o consenso se situa < 1,00, sendo que > 1,00 se verifica um baixo consenso.

3 Resultados

Os dados estatísticos do desvio padrão - com valores entre 0,81 e <1,00, ainda que nove dos 30 itens tenham valores >1,00 - indicam que há um consenso moderado dos professores inquiridos sobre AEE e seus possíveis efeitos. Os itens mais consensuais são os que permitem dizer que: i) a AEE contribui para a elaboração de um plano de melhoria (0,76); ii) a AEE valoriza o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação da escola (0,84); iii) a AEE proporciona aos professores um conhecimento dos pontos fortes e fracos da escola (0,81); iv) a AEE contribui para que a escola siga uma estratégia de *marketing* na valorização da escola perante a comunidade (0,83); v) a AEE favorece a existência de um plano contínuo de melhoria por parte da escola (0,84); vi) a AEE valoriza os resultados das aprendizagens externas (provas e exames) (0,90).

A partir de uma escala de *Likert*, os dados das medidas de tendência central dos itens agrupados em categorias indicam que os professores concordam em afirmar que AEE provoca mudanças na autoavaliação ($\bar{x} = 3,40$), discordam dos seus efeitos nas práticas curriculares ($\bar{x} = 2,73$) e posicionam-se na indefinição avaliativa quando é dito que a AEE tem efeitos na comunidade ($\bar{x} = 3,17$), na organização ($\bar{x} = 3,15$) e na sala de aula ($\bar{x} = 2,98$).

Em resposta ao item “Expresse o seu grau de concordância relativamente ao atual modelo de avaliação de escolas”, os inquiridos, com um consenso moderado (0,86), dizem que nada (12,8%) ou pouco (29,8%) concordam, que estão moderadamente de acordo (46,1%) e que estão muito (10,6%) ou muitíssimo de acordo (0,7%).

Através da realização da análise fatorial, com vista à redução de fatores ao nível das variáveis independentes, são identificados três fatores, a que chamamos: *eficiência* (45% da variância), agregando itens, com peso fatorial de 0,40 a 0,70, sobre qualidade, identidade, relevância social, pontos fracos e pontos fortes, plano de melhoria da escola, liderança e autoavaliação; *colaboração* (5% da variância), incluindo itens com peso fatorial de 0,40 a 0,82, acerca da avaliação das aprendizagens, articulação curricular, planificação pedagógica e colaboração docente; *avaliação* (5% da variância), integrando itens, com peso fatorial de 0,40 a 0,82, sobre avaliação das aprendizagens, avaliação sumativa, autoavaliação da escola e plano de melhoria da escola.

4 Discussão de resultados

Sendo muito diverso o quadro teórico, sobretudo quando há uma tendência para valorizar separada ou conjuntamente as vertentes formativa e sumativa da avaliação (Pacheco, Morgado & Seabra, 2014; Stake, 2006), com a conseqüente valorização do processo e da certificação, respetivamente (Nevo, 2007), a avaliação institucional não pode dissociar-se nem das políticas educacionais definidas pelos organismos transnacionais e supranacionais (Steiner-Khamsi, 2012), nem do movimento global de educação global (Hargreaves & Fullan, 2012). Ao valorizarem as dinâmicas da AEE e a AEA no plano escolar, os inquiridos deste estudo entendem que são dois processos interligados, mesmo que o seu entrelaçamento não seja revelado pelos dados de outros estudos. Por exemplo, Marques (2014), inquirindo professores de matemática dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, revela que não há uma percepção clara entre os docentes da forte relação entre AEE e AEA. De facto, no referido estudo, a autora constatou uma dissociação evidente entre as duas formas de avaliação externa, justificando-se, assim, a necessidade de uma maior articulação entre ambas, defendida pela OCDE (Santiago *et al*, 2012). No mesmo estudo, a autora verificou a ausência de uma consciência clara, por parte dos professores inquiridos, de que a AEA é condicionada pela AEE. Pelo contrário, os dados da análise fatorial realizada no âmbito da investigação que agora apresentamos, patenteiam a existência de uma percepção de uma noção de AEE centrada na AEA, aliás de acordo com resultados do estudo de Marques (2014). A valorização dos resultados escolares e dos *rankings* das escolas são os dois grandes efeitos evidentes da AEE, na opinião dos professores inquiridos no referido estudo. Desta forma, quando a AEE valoriza essencialmente os resultados escolares, vai ao encontro do que preconizam quer os organismos nacionais (MEC, CNE), quer internacionais (OCDE, Eurydice) que entendem os resultados como evidência da qualidade, eficiência e eficácia de um sistema educativo.

Considerando a amostra de 141 professores deste estudo, os resultados com mais consenso no desvio padrão reforçam a ligação da AEE à AEA. Os dados das médias mostram que os docentes percecionam, acima de tudo, os efeitos da AEE na autoavaliação da escola, o que está em linha com o que tem sido escrito em pareceres do CNE (2010; 2011) e em relatórios internacionais (OCDE, 2013; Eurydice, 2015). Pode ser dito, por isso, que os efeitos existentes da AEE tendem a criar a noção de que a avaliação interna, remetida a um processo de autoavaliação formal e uniformizado, está em alinhamento com a avaliação externa, segmentando as escolas em resultados académicos, decorrente da valorização da AEA, através da realização de provas no ensino básico e exames no ensino secundário e integrado em abordagens curriculares centradas em *standards* e em resultados (Pacheco & Marques, 2014).

Da análise dos resultados, verifica-se que os respondentes posicionam-se na indefinição avaliativa quando questionados sobre os efeitos da AEE na comunidade, escola ($\bar{x} = 3,15$) e sala de aula, discordando quando confrontados com efeitos na sala de aula. Tais resultados estão de acordo com o estudo de Marques (2014) e também com diversos estudos de caso realizados no âmbito de um projeto de AEE (Barreira, 2015), se bem que em muitos desses estudos os professores inquiridos se posicionem favoravelmente relativamente aos efeitos da AEE na escola, com mudanças organizacionais, sobretudo no plano das lideranças intermédias e

mudanças na organização curricular, nomeadamente articulação e sequencialidade curriculares e colaboração docente.

No entanto, e discutindo-se o possível impacto da AEE nas culturas de escola, é necessário abordar de que modo o individualismo docente tem sido transformado numa cultura formal e administrativa, perante os diversos cenários das culturas colaborativas (Hargreaves & Fullan, 2012) e não tanto numa cultura de aprendizagem organizacional e profissional.

Um outro dado é o aparente alheamento dos professores em relação à AEE, com uma elevada percentagem de concordância moderada com o modelo. Esta questão foi levantada por Marques (2014), ao verificar a existência de uma indefinição avaliativa relativamente à maior parte das questões colocadas aos professores inquiridos, no âmbito da AEE e dos seus efeitos nas práticas curriculares e pedagógicas dos docentes, bem como no seu desenvolvimento pessoal e profissional, concluindo-se, assim, a inexistência de impacto do atual modelo de AEE quer nas práticas profissionais dos professores no que se refere a ações de planeamento e articulação curricular, quer ainda ao nível da sala de aula no que se refere à produção de efeitos que estejam a contribuir para o progresso das aprendizagens e dos resultados académicos e sociais. Desta forma, tal como concluiu a referida autora, a AEE tem produzido, essencialmente, um efeito de legitimação discursiva, pois é evidente que os professores perfilham a ideia de uma avaliação padronizada e centrada nos resultados, essencialmente decorrente da existência e do claro perfilamento da AEA por parte dos docentes inquiridos.

Conclusão

Considerando que há uma limitação manifesta do estudo empírico realizado, tornando-se necessário ampliar a amostra e analisar os dados em função de perfis docentes, a partir não só dos níveis de ensino, mas também das disciplinas que lecionam, os resultados apontam para a necessidade de abordar a AEE em função da AEA, devendo ser consideradas duas componentes de um processo de avaliação que é complexo na sua problemática teórica e nos seus modelos de organização. Apesar da insuficiência amostral, foi possível constatar que os professores manifestam ter um certo alheamento relativamente à AEE, cabendo perguntar se a AEE é uma questão que diz mais respeito a diretores e coordenadores de liderança intermédia que a professores que estão fora da equipa de autoavaliação e que apenas conhecem o processo seja pela leitura do relatório, seja pela participação em painéis de avaliação.

Tais resultados permitem sustentar a hipótese de trabalho, a desenvolver noutros estudos empíricos, de que a AEE é um processo com um declarado efeito exógeno, que se tem imposto nas escolas pela força de um modelo não-problemático porque secundariza as mudanças pedagógicas. As respostas terão de ser procuradas não só pela análise global do processo de AEE a nível nacional, mas também pela análise de realidades escolares percebidas por professores de diferentes disciplinas e anos de escolaridade.

Referências Bibliográficas

- Barreira, Carlos (Org.). (2015). Estudos sobre avaliação externa de escolas. Porto: Porto Editora (em publicação).
- Churton, Mel, & Brown, Anne (2010). *Theory and method* (2ª ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- CNE (2011). *Avaliação Externa das Escolas. Recomendação do Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: CNE.
- CNE (2015). *Recomendação 2/2015*. Lisboa: CNE.
- Costa, Natália (2013). *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/28921>].
- Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freitas, Sandra (2011). *Avaliação externa de escolas*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/23714>].

- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2012). *Professional capital. Transforming teaching every scholl*. London: Routledge.
- Marques, Micaela (2014). *Impacto e efeitos da avaliação externa no agir e no sentir dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Marques, Micaela, & Pacheco, José Augusto (2013). Avaliação externa de escolas e seus efeitos nas perspetivas curriculares e pedagógicas. Um estudo com professores de matemática. In B. Silva *et al* (Org.), *Atas do XX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, João Manuel (2007). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação* (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.
- Nevo, David (2007). Evaluation in Education. In I. F. Shaw, J. C. & M. M. Mark Greene (Eds.), *Handbook of evaluation. Policies, Programs and Practices* (pp. 440-460). London: Sage Publications.
- OECD (2009). *Literature Review. OECD Education Working Paper*, nº.42. <http://econpapers.repec.org/paper/oecduaab/42-en.htm>
- OECD (2013). School evaluation: From compliancy to quality. In *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-10-en>
- Ozga, Jenny (2000). *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto & Marques, Micaela (2014). Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In M. R. Oliveira (Org.), *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 105-136). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (Org.).(2014). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto, Seabra, Filipa, & Morgado, José Carlos (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino superior não público. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 15-55). Porto: Porto Editora.
- Santiago, Paulo, Donaldson, Graham, Looney, Anne & Nusche, Deborah (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing.
- Santos, Sandra (2009). *A avaliação interna e as suas implicações na configuração da escola como organização: um estudo de caso 2005-2008*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho [<http://hdl.handle.net/1822/11531>].
- Sousa, Joana (2013). *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*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/28917>].
- Stake, Robert E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Editora Graó.
- Steiner-khamsi, Gita (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- Tuckman, Bruce W. (1994). *Manual de investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Entre a sobrevivência e a sustentabilidade. Como liderar, as Geografias Emocionais, dos novos agrupamentos agregados.

Martins, J. A. ¹; Sousa, A.; Soares, A. ²

¹ Instituto de Educação. Universidade do Minho
² Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva

Email: josealmartins@gmail.com; arlindosousa@aemoure.edu.pt ; anabelasoares@aemoure.edu.pt

Resumo

Os agrupamentos que surgiram das novas agregações constituem, uma realidade organizacional ainda pouco conhecida, mais complexa e exigente, necessitando de um entendimento alargado e informado de todos os atores que nele vivem e participam. Alguns dos problemas com que se defrontam enquadram-se na compreensão dos territórios emocionais, geografias com diferentes valores, crenças e lideranças que muitas vezes bloqueiam ou dificultam as tomadas de decisões, assim como a sua realização. A par desta contingência, cada vez mais, os agrupamentos questionam a capacidade de sobrevivência e sustentabilidade, o que implica, o recurso à construção de bases de dados de ajuda à decisão, o cruzamento de informações internas e externas, aposta na criatividade das ideias, formação de equipas polivalentes, delegação de competências e responsabilidade, estando subjacentes ações de risco.

Neste sentido a comunicação que se apresenta retrata os instrumentos e procedimentos utilizados para encontrar o melhor caminho, ou seja o ponto de partida do novo agrupamento constituído, realçando-se o exemplo da equipa de direção, como elemento de mudança e aceitação de novas transformações.

Palavras-Chave: sobrevivência e sustentabilidade, liderança; geografias emocionais.

1 Introdução

A comunicação que se apresenta em forma de artigo relata, algumas das decisões tomadas pela equipa da direção de uma nova organização escolar, agregada por dois agrupamentos do Conselho de Vila Verde, Distrito de Braga. Sendo o início da sua governação pautado por momentos de grande tensão e incerteza, este exigiu um melhor conhecimento das diferentes racionalidades, na medida em que se identificaram também, geografias emocionais com territórios, objetivos, lideranças e formas de estar bem diferenciados. No apoio a essas decisões, tornou-se importante a sondagem sobre as atribuições e crenças de todos os atores da organização, relativamente a nova equipa constituída, surgindo a necessidade de se fazer um escrutínio para recolha de dados. O método utilizado foi a recolha de informação por questionário com base nos pressupostos definidos por Kouzes e Posner (2009).

Partindo dos resultados desse estudo exploratório identificou-se, uma área deficitária que deu início a todo o processo. O registo desse momento corresponde também ao início da história desta nova organização educativa, o ponto de partida para um conjunto de ações, que colocam ênfase na sua sustentabilidade, sobrevivência e também prosperidade.

Esta comunicação contempla assim, o âmbito do tema fazendo o seu enquadramento, seguida da metodologia utilizada e da apresentação dos dados que permitiram avançar com novas decisões. Finalizamos com a descrição de duas questões: Então, por onde se começou? E o que aconteceu?

2 Âmbito

O que aconteceu aos agrupamentos depois das agregações? Como conseguiram organizar-se? Por onde começaram? Estas perguntas constituem situações difusas, cheias de mistérios e camuflagens, pois tal como nos afirma Saramago (2011) apropriando-se das palavras em epigrafe, de Raul Brandão, no seu livro

Claraboia “em todas as almas, como em todas as casas, além da fachada, há um interior escondido”. Esse interior esconde, turbulências, dramas, alegrias, hipocrisias, aventuras e experiências que têm como finalidade, a adaptação da organização escolar às tendências do “mercado” educativo. Falamos de mercado, porque se tornou público que a educação passou a ser um bem transacionável.

Tendo como pano de fundo este contexto, as novas lideranças que emergem deste ambiente competitivo tentam a tudo custo primeiro, sobreviver às contingências desta nova realidade, questionando até quando, a sua sustentabilidade estará garantida.

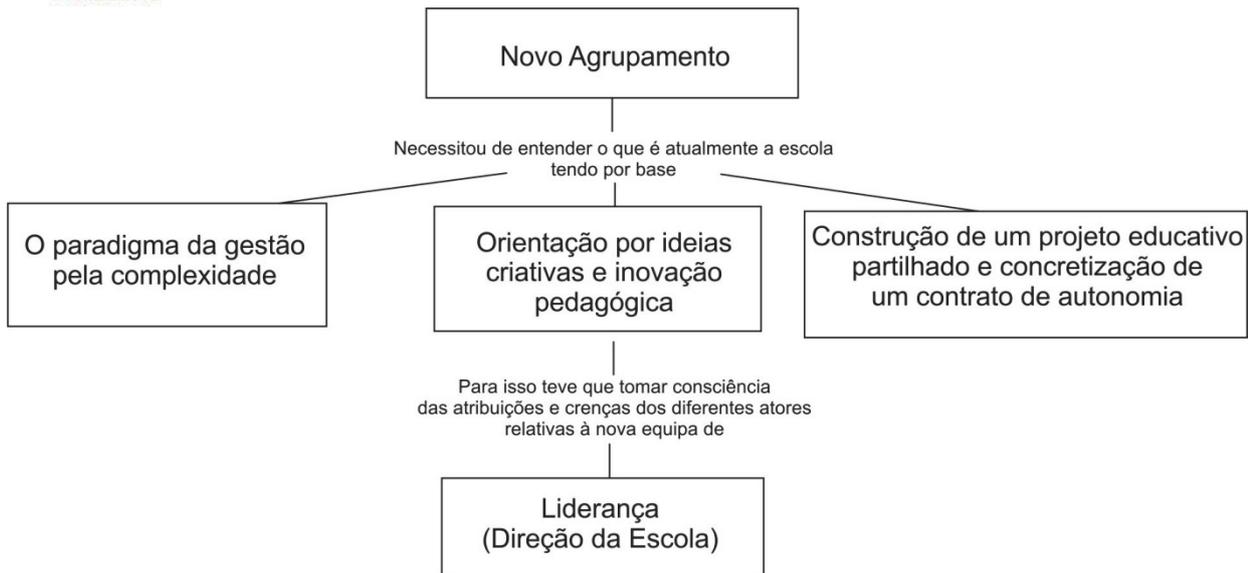
Esta comunicação enquadra assim, num estudo de caso, sendo o caso a identificação das adaptações assumidas, o ponto de partida, de um novo agrupamento que nasceu da agregação de duas geografias emocionais diferenciadas: uma que caracterizava o *Agrupamento de escolas de Ribeira do Neiva* e outra que caracterizava o *Agrupamento de Escolas de Moure*, ambas pertencentes ao Conselho de Vila Verde, Distrito de Braga. Chamamos geografias emocionais, na medida em que os dois territórios educativos se distinguiam nos seus padrões espaciais e de interações humanas entre professores, alunos, pais e associações de pais, juntas de freguesias, resultados da avaliação externa (quadro 1.1.1) e mesmo projetos educativos (Hargreaves 1998; 2000, 2001; Veen & Slegers, 2006).

Domínios	Resultados da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de Moure (2008)	Resultados da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de Ribeira do Neiva (2010)
Resultados	SUFICIENTE	BOM
Prestação do Serviço Educativo	BOM	MUITO BOM
Organização e gestão escolar	MUITO BOM	MUITO BOM
Liderança	MUITO BOM	MUITO BOM
Capacidade de autorregulação melhoria do Agrupamento	BOM	BOM

Quadro 1.1.1: Comparação dos resultados da avaliação externa no Agrupamento de Moure e no Agrupamento de Ribeira do Neiva (Projeto Educativo, 2014)

Com base nesta ambiência e depois de estabelecida a equipa de direção, que se formou com elementos dos dois agrupamentos, dando origem ao *Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva*, iniciou-se um processo de consciencialização no qual, a nova organização escolar foi vista como um espaço de incertezas, onde existe a possibilidade de se produzirem mutações de ordem política, social e estratégica, onde a coerência e hegemonia, são constantemente abalados. Por outras palavras, a incerteza, tal como nos afirmam alguns autores (Canário, 2005; Heilbroner, 1986, Trindade & Cosme, 2010) é marcada pela imprevisibilidade sendo talvez, o estado psicológico mais difícil de gerir.

Como resposta, estabeleceu-se uma ordem nesta aparente desordem que associou três domínios (esquema 1.1.1): i) o paradigma da gestão pela complexidade ii) a orientação por ideias criativas e possibilidade de inovar; iii) e o início de um caminho que se concretizou, no esboço de uma identidade, através da validação do Projeto Educativo e na concretização de um Contrato de Autonomia no qual, se procura a sobrevivência e prosperidade desta nova organização educativa, em que a liderança desempenha um papel crucial neste processo.



Esquema 1.1.1: Base de trabalho da equipa da direção do agrupamento.

No primeiro domínio, interiorizou-se que o novo agrupamento se tornou numa unidade complexa ou sistema dentro de outros sistemas, contextualizando-o numa estrutura ecológica. Neste sentido, existiu a necessidade de se estabelecer um contrato de autonomia, porque se acreditou e acredita, que esta é a forma de atingir o amadurecimento, ou seja, a dependência e autonomia são componentes essenciais para a existência do agrupamento. Por outras palavras, a adoção desta ideia contrapõem os modelos de organização clássica que não respondem aos imperativos de um ambiente cada vez mais pautado pela turbulência, mudança e imprevisibilidade (Drucker, 1989; Fortin, 2005; Morin, 2003; Zorrinho, Serrano & Lacerda, 2007). O segundo domínio contextualiza-se, na valorização da criatividade das pessoas que vivem no agrupamento que pode permitir, o surgimento de inovações em diferentes domínios, valorizando a sistematização, a responsabilidade e rotatividade, assim como, o risco inteligente, onde o equilíbrio entre estabilidade e a mudança exige, um pensamento holístico, capacidade de oscilar entre diferentes padrões de pensamento, para conseguir tirar algum sentido do mundo, envolvendo o reconhecimento de novas oportunidades e a ação rápida e eficaz, isto é, uma consonância entre a manutenção e a mudança, a investigação e a noologia (Dantas & Moreira, 2011; Wind, 2007). Por fim, a sobrevivência e prosperidade, necessitam de um entendimento dos fatores que podem impulsionar as bases de uma identidade psicológica, ou a construção com o tempo, de uma cultura organizacional, nomeadamente, as percepções que os indivíduos têm da equipa da direção formada, a sua filosofia, valores e princípios subjacentes. Por outras palavras, a relação entre os contextos, estruturas e processos, juntamente com a personalidade, percepção e interação de todos os atores do agrupamento (Almeida, 2012; Rego 2013).

Neste contexto, esta comunicação apresenta as informações que serviram de base para um estudo exploratório no âmbito das lideranças assim como, o processo seguido para as obter, que permitiram por um lado, elaborar o Projeto Educativo do Agrupamento, e por outro, a tomada de decisão para se avançar com a formalização de um Contrato de Autonomia. Para tal, construiu-se um questionário de raiz, com base nas orientações de Kouzes e Posner (2009), contemplando cinco categorias: i) Capacidade de mostrar o caminho; ii) Inspirar uma visão conjunta; iii) Desafiar o processo; iv) Permitir que os outros ajam; v) Celebrar os valores e as vitórias. Este questionário teve como objetivo geral, a avaliação da equipa da direção. Foi passado a meio do ano letivo de 2013/14, depois da sua tomada de posse. Esta atitude de dar o exemplo, num domínio tão sensível como a avaliação da própria equipa da direção, permitiu criar uma imagem de transparência e confiança para avançar noutros campos, desafiando assim diferentes processos.

3 Metodologia

A metodologia utilizada enquadra-se num estudo de caso, de cariz exploratório, tendo por objetivo a recolha de dados sobre quatro dimensões referentes à equipa de direção do agrupamento, já identificadas no ponto anterior, segundo os pressupostos de Kouzes e Posner (2009) e adaptadas à realidade do contexto, através

de questionário anónimo. A construção desse questionário passou por diferentes etapas (Hill & Hill, 2002) destacando-se, a leitura da obra dos autores supracitados, a consulta de diversos trabalhos científicos, que permitiram a interpretação, cruzamento e decisão da sua pertinência. Depois de elaborado o primeiro protótipo, este foi sujeito a verificação, num primeiro momento pela própria equipa da direção e num segundo momento, por um amostra de 15 sujeitos contemplando, pessoal administrativo, agentes operacionais, educadoras, e professores(as) do 1º, 2º e 3º Ciclos, no qual se corrigiram, adaptaram e eliminaram diferentes questões (Amorim, 1995; Hill & Hill, 2002, Freixo, 2011).

Passada esta etapa, redigiu-se o questionário em dois suportes, em papel e formato digital recorrendo neste último caso, ao Google Drive. Optou-se pelo formulário digital sendo este dividido em cinco partes de acordo com as dimensões descritas. Acrescentou-se a este questionário uma quinta parte onde os intervenientes se pronunciaram, sobre a importância e utilidade de uma abordagem por questionário, sobre a equipa de liderança do agrupamento. O questionário esteve online durante dois meses para preenchimento. Depois do término do tempo, ainda foi dada a possibilidade de as pessoas o preencherem mas em formato de papel, podendo depois depositá-los numa urna. O questionário abordou vinte questões em cada dimensão, podendo uma escala alargada de resposta sobre a frequência, com oito categorias: Não sei; Nunca; Quase nunca; Raramente; Por vezes; Usualmente, Quase Sempre; e Sempre. A escolha desta escala fundamenta-se na sua maior discriminação de resposta em relação às escalas de Likert clássicas, o que poderá ser uma vantagem no entendimento das percepções dos indivíduos, permitindo um maior intervalo de flutuações entre variáveis.

Para tratamento da informação recorreu-se ao *Excel 2010*, sendo os dados apresentados em termos de avaliação compósita em percentagens cumulativas. Os dados recolhidos foram depois analisados pela equipa de autoavaliação do agrupamento, sendo posteriormente partilhada através de correio eletrónico interno no agrupamento por todos os interessados.

3.1 Apresentação e breve discussão dos resultados

Fazem parte desta apresentação 52 questionários elegíveis, num universo de 222 sujeitos, sendo 13,5% pertencentes ao sexo masculino e 86,5% ao sexo feminino. A maioria dos respondentes tem idades compreendidas entre os 41 e os 55 anos (75%). Quanto às habilitações académicas 42,3 % tem licenciatura, 42,3% tem licenciatura com pós-graduação, 5,8% tem mestrado e 9,6% apresenta outras habilitações.

Olhando para os gráficos 3.1.1 e 3.1.2 verificamos que as atribuições do pessoal docente e não docente à equipa de liderança são na sua generalidade bons, andando os valores entre os 75 e os 80 por cento (%), relativamente ao seu desempenho.

Destaca-se contudo deste contexto, o valor da dimensão *desafiar o processo* que atinge o valor mais baixo (75%). Os valores mais elevados situam-se nas dimensões *permitir que os outros ajam* (80%) e *mostrar o caminho* (79,8%).

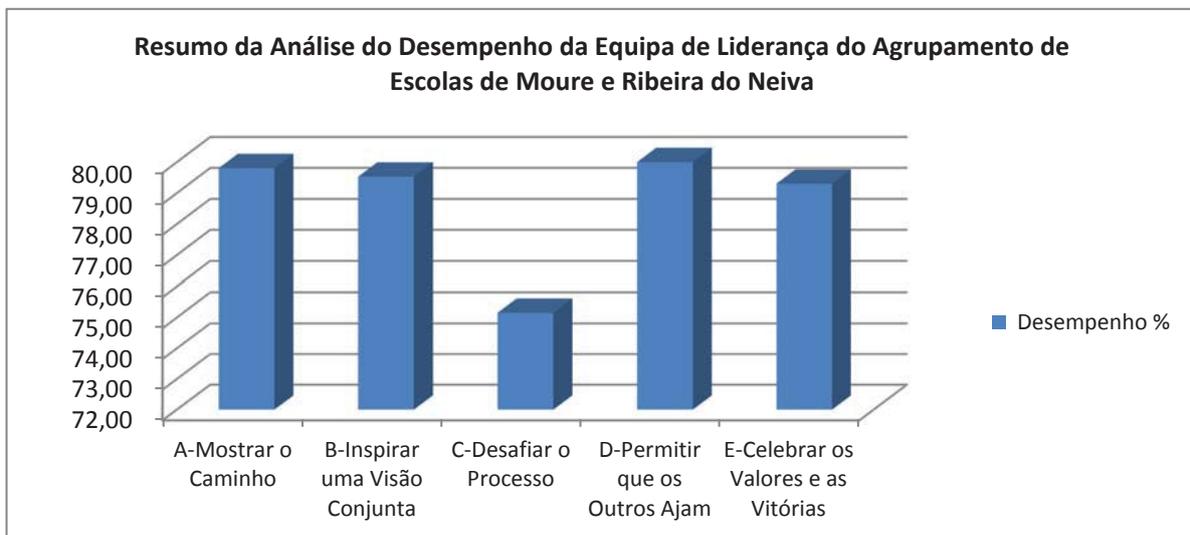




Gráfico 3.1.1: Resultados em percentagens sobre os desempenhos atingidos nas dimensões em análise: A) Capacidade de Mostrar o Caminho; B) Capacidade de Inspirar uma Visão Conjunta; C) Capacidade de Desafiar o Processo; D) Capacidade de levar os outros a agir; E) Capacidade de Celebrar os Valores e as vitórias.

Segundo Kouzes e Posner (2009) a dimensão A (Mostrar o Caminho) relaciona-se com a capacidade de dar bons exemplos, mostrando comportamentos que os outros esperam, podendo favorecer neste sentido, o aparecimento de atribuições de sinceridade por parte da equipa de direção. Esta perspetiva pode ser complementada pela clarificação da filosofia, princípios e valores, assim como das metas apresentadas pelo diretor do agrupamento no seu projeto de candidatura e intervenção, também ele partilhado publicamente em diferentes espaços do agrupamento (reprografia, espaços de entrada e biblioteca) correspondentes à dimensão B (Inspirar uma visão conjunta).

Esta envolvimento necessita de incremento das capacidades como a empatia e a assertividade vendo-as como “*hard skills*” em vez de as ver como “*soft skills*”, na medida em que, a sua gestão têm enormes consequências nas questões das lideranças e governação organizacional (Goleman, 2003). Parece neste sentido, que o conceito de *engagement* (compromisso no trabalho) através de um ambiente ativo e positivo de absorção e dedicação poderá ser visto, como um preditor de bons desempenhos (Marques, 2013, p.699)

Em contrapartida a dimensão C (Desafiar o Processo) surge-nos como aquela que necessita de maior atenção e de forma particular o experimentar e correr risco (gráfico 3.1.2). Pensamos que esta última variável esteja relacionada com o conceito de *contrato psicológico* dos diferentes intervenientes assim como, com o processo de difusão interno da informação.

O interesse por este tipo contrato é justificado por diferentes fatores entre os quais, o contexto socioeconómico particularmente incerto, de um número cada vez maior de sujeitos que trabalham no agrupamento, pressupondo tal como nos afirmam diferentes autores (Jesuino, 2005; Sá, 2007) que o individuo possui uma série de expectativas em relação à organização e que a organização tem uma série de expectativas em relação a ele, formando crenças relativas aos termos e as condições de um acordo de troca recíproca.

Quanto à dimensão D (Permitir que os outros ajam) equipa da direção conseguiu, neste estudo exploratório, de forma bastante eficaz, fomentar a colaboração no agrupamento e dar força aos outros. Esta interpretação pode ser explicada em parte, pela valorização das responsabilidades, que prestigiam os indivíduos, pelo facto de promoverem a confiança e de criarem ambientes onde as pessoas se sentem à vontade, de oferecerem um apoio visível reconhecendo os esforços individuais e coletivos e de terem, conversas quando as dúvidas surgem. Mesmo assim, considerou-se que neste contexto, a equipa da direção necessita de melhorar mais, o acreditar que confiar nos outros compensa e comprometer-se também, com a ajuda no desenvolvimento dessas competências de confiança.

Esta estratégia poderá ser importante, no sentido de mobilizar e negociar comportamentos de resistência a objetivos, ideias e projetos que nem sempre registam uma aceitação, sobretudo pelos grupos de oponentes, com uma diversidade de interesses, normas e valores sociais que podem servir de barreira em alguns casos, ao desenvolvimento da própria organização (Brunsson, 2006; Diamaggio & Powell, 1999; Barroso *et al*, 2006).

Contudo essa divergência poderá ser aproveitada também, como estratégias de visão periférica, benéfica para o alargamento de situações que possibilitam o agir sem exageros (Day & Schoemaker, 2006, p.115).

Ou seja a dimensão D, encontra-se intrinsecamente ligada a aspetos afetivos, de cariz humanitário, que parecem prevalecer em grande medida, favorecendo neste sentido, o pendor ético, onde os juízos de confiança e de segurança, são aqueles que sobressaem deste conjunto. Convém neste sentido, acautelar esta situação uma vez que, quando as pessoas se apercebem de uma violação de confiança, baixam as expectativas do comportamento futuro ou, por outras palavras, reduzem o grau de confiança aspeto que seria muito negativo para a equipa de liderança (Hurtley, Feerrin & Dietz, 2013). Podemos então começar a esboçar uma orientação de liderança de cariz transformacional neste agrupamento, que começa a ganhar corpo, uma vez que tem ativado algumas das necessidades mais elevadas da natureza humana (segundo a matriz de Maslow), e que se materializou em momentos de reflexão e aprendizagem (como por exemplo a formação de diferentes equipas como a CAPA e INOVAR), o que implica que para se alcançar um patamar de excelência, já não é só a informação que é importante, mas o que fazemos com ela (Rego & Cunha, 2007) coadjuvada com a aposta no talento e dedicação das pessoas que cooperam, com vista à maior e melhor excelência operacional.

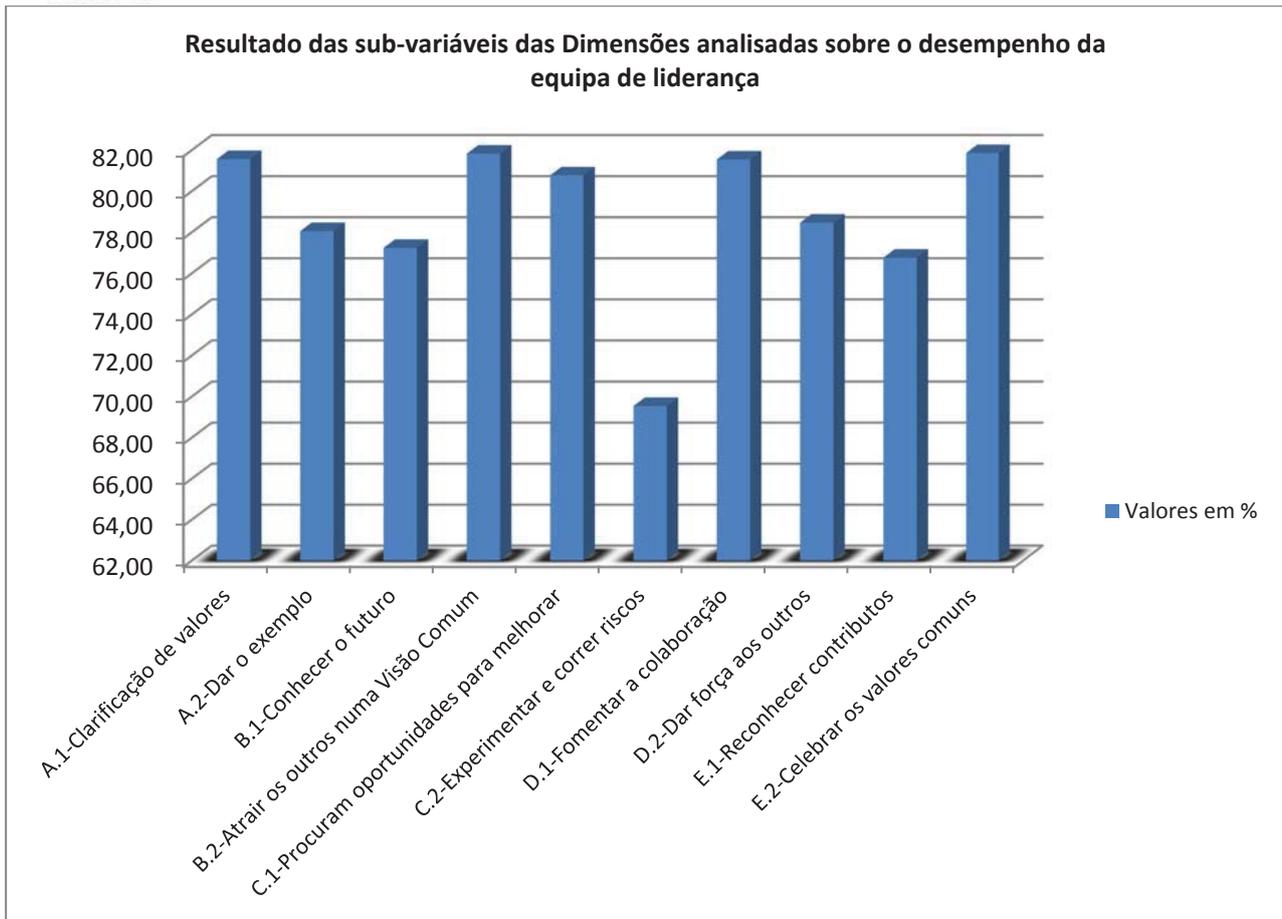


Gráfico 3.1.2: Resultados da Análise das sub-variáveis das dimensões principais

Sintetizando, observamos no gráfico 3.1.2 que os resultados obtidos, na dimensão D- (Permitir que os outros ajam) se relacionam com os valores atribuídos às subvariáveis capacidade de fomentar a colaboração (81,5%) e dar força aos outros (78,4%). Quanto à dimensão A- (Mostrar o caminho), os resultados obtidos estão intrinsecamente relacionados, com a capacidade de clarificar os valores (81,5%) e dar o exemplo (78%). A variável com menos desempenho corresponde, ao desafiar o processo, encontrando alguns constrangimentos sobretudo, na capacidade de implementação de uma atitude para experimentar e correr riscos.

No contexto da dimensão E (Celebrar os valores e as vitórias) olhando para o gráfico 3.1.2, apercebemo-nos que a capacidade de celebrar os valores e as vitórias deve ser mais estimulada como medida de precaução de manutenção e desenvolvimento do reconhecimento dos contributos.

Consideramos este pressuposto essencial para se construir um ambiente propício à criatividade organizacional no qual, será a autenticidade, o fator que faz com que as celebrações funcionem, onde neste contexto se inclui, a capacidade de colaboração e de comunicação dos seres humanos possibilitando a construção de uma forma de pensar mais equilibrada. Assim, tanto ao nível individual como organizacional, a construção de um ambiente criativo/produzitivo, necessita de muito trabalho, dedicação e espaço favorável para a sua expressão (Pringle, 2013; Ridley, 2013; Sens, 2006) aspeto que também reiteramos.

Por fim no que concerne ao interesse e utilidade deste questionário (tabela 3.1.1) 82,1% considerou importante, muito importante e extremamente importante a sua aplicação e 68,6% considerou como útil, muito útil e extremamente útil a sua aplicação.

Análise dos resultados obtidos no Q1 (T1)	Frequências acumuladas (%)				
Variáveis					
F) Importância e Utilidade do Questionário					
Depois de finalizadas as etapas deste primeiro inquérito, indique o grau de importância e de utilidade, do mesmo, para si.	Não tenho Opinião	Pouco ou nada importante	Importante	Muito Importante	Extremamente importante
F.1) Grau de importância do questionário	7,7	10,3	45	20	15,4
	Não tenho Opinião	Pouco ou nada útil	Útil	Muito útil	Extremamente útil
F.2) Grau de utilidade do questionário	21,1	10,5	31,6	21,1	15,8

Tabela 3.1.1: Importância e Utilidade do questionário

Este resultado foi interpretado como um bom sinal para se avançar com outras ações de monitorização e avaliação. Sobressai contudo neste estudo exploratório, a baixa participação dos indivíduos, que poderá envolver um lado mais sombrio, por outras palavras, uma campanha interna de desvalorização destas medidas, obrigando a equipa de liderança do agrupamento a pensar e desenvolver, estratégias de incentivo à expressão da opinião, por todos os elementos que constituem e frequentam o agrupamento.

4 Então, por onde se começou? E o que aconteceu?

Os resultados obtidos permitiram-nos iniciar o processo, ou seja tomar consciência do ponto de partida. Nesse sentido, foram criadas duas equipas de trabalho com os nomes de INOVAR e CAPA. A primeira teve como objetivo identificar e monitorizar projetos de impulsionamento do agrupamento enquanto a segunda, se concentrou no acompanhamento, monitorização e divulgação das atividades do plano de atividades do agrupamento, que deveriam estar em sintonia, com o Projeto Educativo.

Para além desta intervenção, foi também realizada pela primeira vez, uma análise ao clima dos diferentes departamentos e às atribuições das lideranças intermédias, especificamente aos seus coordenadores. Todas estas situações foram aceites, num aparente ambiente de inexistência de conflitos ou constrangimentos. Contudo na verdade, nem tudo foi pacífico.

Foram muitas as resistências observadas, destacando-se neste contexto, a própria participação e envolvimento das pessoas do agrupamento que perdeu a liderança. Essa falta de participação destacou-se em diferentes momentos que foram partilhados publicamente e cujas contribuições, podiam ser dadas de forma anónima, caso fosse essa a vontade. Referimo-nos por exemplo, à recolha de sugestões para a resolução dos problemas prioritários, identificados no projeto educativo, ou à própria resistência em ler e conhecer os documentos estruturantes (projeto de intervenção do director ou o regulamento interno), partilhados e acessíveis em diferentes espaços do agrupamento, já referidos como biblioteca, reprografia, e espaço de entrada dos edifícios. Outras situações envolveram a quebra da monopolização de atividades atribuída a grupos restritos, como a elaboração das candidaturas a projetos internacionais ou ainda, de uma forma mais subtil, a elaboração de estratégias de desgaste emocional, da “velha guarda” onde a hipocrisia assume um papel relevante.

Passada essa fase de negação, assistimos atualmente a uma nova etapa, a fase inicial da aceitação onde muitos dos atores anteriormente opositores, procuram enquadrar-se nas novas dinâmicas que vão surgindo, envolvendo-se com os outros e procurando o seu lugar na organização. Falamos por exemplo das experiências de valorização pedagógica como o Laboratório de Aprendizagem, a formação de Minicursos de Matemática, a elaboração de uma equipa responsável pela divulgação e publicidade do agrupamento ou mesmo, a agregação de novos elementos à equipa de auto-avaliação. A caminhada surge neste processo a vários ritmos e velocidades, onde em determinados momentos, podem ser lentos e graduais, mas noutros momentos pontuais, são rápidos e bastante precisos.



Referências Bibliográficas

- Almeida, F. N. (2012). Contrato Psicológico. In *Human Resources*, nº30, 52.
- Amorim, A. (1995). *Introdução às Ciências Sociais*. Aveiro: Estante Editora.
- Barroso, J.; Viseu, S.; Dinis, L. L. & Macedo, B. (2006). “A regulação interna das escolas. Lógicas e actores”. In J. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: EDUCA, pp. 163-190.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – Os Grupos Em Acção: Dialogar, decidir e agir*. Porto: Asa.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Dantas, J.; Moreira, A. C. (2011). *O processo de inovação. Como potenciar a criatividade organizacional visando uma competitividade sustentável*. Lisboa: Libel Edições.
- Day, G. S.; Schoemaker, P. J. H. (2006). *Visão periférica. Identificação dos sinais que podem criar ou destruir o valor da sua empresa*. Lisboa: Atual Editora.
- Dimaggio, P. J. & Powell, W. W (1999b). “Retorno a La Jaula de Hierro: O Isomorfismo Institucional Y La Racionalidad Colectiva En Los Campos Organizacionales”. In W. Powell & P. DiMaggio, *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 104-125.
- Drucker, P. F. (1989) *Inovação e gestão. Uma nova concepção de estratégia de empresa*. (3ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica. Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fortin, R. (2005). *Compreender a Complexidade. Introdução a O Método de Edgar Morin*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Goleman, Daniel (2003) *Inteligência Emocional*. (12ª Ed.) Lisboa: Temas e Debates
- Hargreaves, A. (1998). The emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol.14, 8, 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Theachers College Record*, Vol.103, 6, 1056-1080.
- Heilbroner, R. L. (1986). *Le capitalismo. Nature et Logic*. Paris: Atlas/Economica.
- Hill, M.; Hill. A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.
- Hurtley, Robert F.; Feerrin, Donald L.; Dietz, Graham (2013). Projetar Organizações Fidedignas. In *MitSloan management Review*, (pp.21-29), *Executive Gigest*, nº90, II Série.
- Jesuino, J. C. (2005). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizontes
- Kouzes, J. A.; Posner, B. Z. (2009). *O desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Marques, Jorge (2013). A Gestão do Capital Intelectual e Emocional. In Pedro B. da Camara; Paulo Balreira Guerra; Joaquim Vicente Rodrigues. *Humanator XXI. Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*, (pp.646-703), Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Morin, E. (2003). *Introdução ao Pensamento Complexo*. (4ªEd.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Projeto Educativo (2014) Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva. Visualizado no dia 18 de Fevereiro no endereço: <http://aemourerneiva.ccems.pt/index.php/documentos/documentos-orientadores/projeto-educativo-da-escola>
- Pringle, H. (2013). The origins of Creativity. In *Scientific American* vol. 308, nº3, 23-29.
- Rego, A.; Cunha, M. P. (2007). *A Essência da Liderança. Mudança, Resultados, Integridade*. Lisboa: RH
- Rego, L. (2013). Cultura da Empresa. In Pedro B. da Camara; Paulo Balreira Guerra; Joaquim Vicente Rodrigues (Dir). *Humanator XXI. Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*, (pp.149-190). Alfragide: Publicações Dom Quixote.



- Ridley, M. (2013). *O Otimista Racional. Como evoluiu o bem-estar*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Sá, P. M. (2007). Teorias Organizacionais. In João Lisboa; Arnaldo Coelho; Filipe Coelho e Filipe Almeida (Dir & Coord.) *Introdução à gestão de organizações* (2ª Ed.) (pp.51-124). Barcelos. Companhia Editora do Minho.
- Saramago, J. (2014). *Claraboia*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Sens, M. J. (2006). *Caracterização da Influência dos factores Psicossociais do ambiente de trabalho na criatividade das equipas*. Tese de Doutoramento. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Santa Catarina-Brasil. Visualizado no dia 12 de Setembro de 2013 no endereço: <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/14726/232263.pdf?sequence=1>
- Trindade, R.; Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Veen, K. V. ; Slegers, P. (2006). How does it feel? Teacher' emotions in a context of change. *J. Curriculum Studies*, Vol. 38, 1, 85-111.
- Wind, Y. J. (2007). O equilíbrio entre inovação e os valores conservadores: a gestão como processo experimental. In P. Drucker e P. Paschek (Org.). *As virtudes cardeais de um líder*, (pp.53-70). Cascais: Editora Pergaminho.
- Zorinho, C; Serrano, A.; Lacerda, P. (2007). *Gerir a complexidade. Um novo paradigma da gestão*. (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

A avaliação externa das escolas e seu impacto nas práticas de liderança em meio escolar

Tavares, A.¹; Seabra, F.²; Henriques, S.³

¹Agrupamento de Escolas Latino Coelho, ² Universidade Aberta ³Universidade Aberta

Email: amfstavares@gmail.com; filipa.seabra@uab.pt; susana.henriques@uab.pt

Resumo

A avaliação externa das escolas (AEE) públicas em Portugal iniciada em 2006, insere-se num movimento de mudança em que se visa aferir a qualidade das organizações educativas. Foi seu objetivo compreender as variáveis que poderiam explicar as regularidades e irregularidades nelas observadas contribuindo, assim, através de mecanismos de informação retroativa e prospetiva, para o aperfeiçoamento e progresso das escolas.

O presente artigo surge no âmbito de uma investigação de Doutoramento intitulada “A avaliação externa das escolas e seu impacto nas práticas de liderança num agrupamento de escolas: um estudo de caso”. Conhecer e compreender como se posicionam os vários agentes numa comunidade educativa, sobre os impactos da AEE ao nível das lideranças num agrupamento de escolas é o objetivo deste estudo. A informação a obter constitui um contributo que poderá ajudar a melhorar as práticas de liderança assim como futuros processos avaliativos a implementar.

Palavras-chave: avaliação externa, práticas de liderança, desenvolvimento organizacional

1 Enquadramento da investigação

A emergência na sociedade ocidental, durante os anos 80, de novas lógicas económicas centradas na qualidade, na eficácia e na diversificação assumidas pelas empresas, para dar resposta à concorrência nos mercados internos e internacionais, foram adotadas pelo Estado. Este, dum papel desenvolvimentista assumido durante a década de 60-70, passou a dedicar-se à regulação das normas fundamentais e à manutenção dos equilíbrios sociais básicos.

A democratização da escola que teve lugar durante a década de sessenta, pela sua abertura a novos públicos, trouxe consigo a massificação do ensino o qual potenciou a emergência de problemas de natureza material, financeira e pedagógica. Assim, a assunção do papel regulador por parte do Estado levou a que as organizações escolares passassem a ser interpeladas sobre a sua qualidade, nomeadamente através de processos avaliativos. A avaliação externa das escolas (AEE) públicas em Portugal iniciada em 2006, e cujo primeiro ciclo se concluiu em 2011, insere-se neste movimento de mudança (Charlot, 2007), pese a qualidade da educação ser uma aspiração antiga em Portugal (Clímaco, 2005).

Embora não seja pacífico o que entender por qualidade das organizações escolares e dos sistemas educativos (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008; Barroso, 2007; Díaz, 2003), é consensual que o processo de avaliação tem que estar presente para se proceder à aferição da qualidade dos mesmos, sendo aquela, assim, um processo necessário, nomeadamente, para “a auscultação e melhoria do sistema de ensino e educação” (Coelho *et al.*, 2008, p.58). Enquanto juízo sistemático do valor ou mérito da escola, a avaliação tem como objetivos compreender as variáveis que possam explicar as regularidades e irregularidades nela observadas e, conseqüentemente, contribuir para o aperfeiçoamento e progresso da mesma através de mecanismos de informação retroativa e prospetiva (Clímaco, 2005).

O processo da avaliação externa das escolas públicas portuguesas iniciado em 2006 foi norteado pelo referencial que se apresenta na fig.1. Na conceptualização e construção deste instrumento foi tida em atenção informação resultante de experiências, quer nacionais quer estrangeiras, nesta área (Ministério da Educação, 2009).

Este quadro de referência, após o final do 1º ciclo de avaliação, foi reestruturado com vista a ser mais simples e mais exequível, evitando-se, deste modo, redundâncias que foram apontadas ao referente inicial. Assim, os objetivos da avaliação externa foram reescritos e o quadro de referência passou de cinco para três domínios:

Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão (Almeida, *et al.*, 2011). Como se constata, em ambos os referenciais, a liderança é um dos parâmetros considerados na caracterização do que a tutela entende ser escola de qualidade. Esta ênfase, igualmente patente em sistemas educativos de outros países (Ministério da Educação, 2008a), encontra-se plasmada no Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril (Ministério da Educação, 2008b), normativo que regulamentou até 2012 o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em Portugal. Tal decorre da crença que boas e eficazes lideranças são capazes de criar uma cultura organizacional forte, a qual é tida como uma força social relevante na melhoria dos resultados escolares, ainda que de forma predominantemente indireta (Quintas & Gonçalves, 2009).

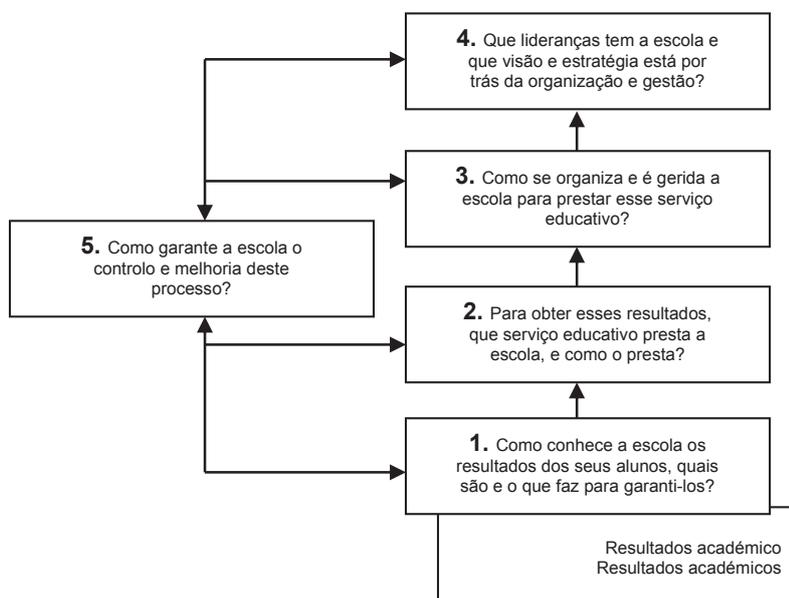


Fig.1 – Relação dos diferentes domínios da avaliação externa (retirado de Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, Oliveira *et al.*, 2006, p.3)

Face ao acima exposto é pertinente inquirir que impacto teve o primeiro ciclo da avaliação externa das escolas públicas portuguesas nas práticas de liderança que nelas acontecem.

“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 de autoavaliação das escolas” e “Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia” (Inspeção Geral da Educação, 2009, p. 7) constituem alguns dos objetivos definidos para a AEE. A consecução dos mesmos depende, no entanto, da apropriação dos resultados dessa mesma avaliação e da capacidade de iniciativa por parte dos agentes da instituição avaliada para implementarem as dinâmicas necessárias à mudança (Almeida, *et al.*, 2011). A eles compete a responsabilidade de desempenharem os papéis que lhes foram atribuídos pela tutela, nomeadamente de liderança, a qual se reveste de grande importância na mobilização dos elementos da comunidade educativa para a resolução de problemas (Fullan, 2003). Assim, com a presente investigação pretende-se conhecer e compreender como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, quer através do seu discurso e quer da ação, sobre os impactos da AEE ao nível das lideranças dos agrupamentos de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo.

Ainda que as questões de liderança possam ser analisadas segundo diferentes abordagens, no presente estudo aspira-se conhecer o impacto da AEE à luz dos indicadores escolhidos pela tutela para avaliar este domínio, isto é, “Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola”,

“Valorização das lideranças intermédias”, “Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras”, “Motivação das pessoas e gestão de conflitos” e “Mobilização dos recursos da comunidade educativa” (Inspeção Geral da Educação, 2011).

2 Metodologia do estudo

O estudo centra-se em um dos três agrupamentos de escolas do concelho de Lamego. O critério para a sua escolha decorreu do facto de este ser a organização que há mais tempo mantém a sua estrutura administrativa pelo que a comunidade educativa reúne melhores condições para constatar possíveis mudanças nas práticas de liderança decorrentes do primeiro ciclo da AEE. O mesmo, à época da sua avaliação (2010), era constituído por dezanove estabelecimentos de ensino, sendo o seu corpo docente, formado por cerca de cento e trinta elementos (Inspeção Geral da Educação, 2010).

Assim, constituem objetivos desta investigação, decorrido o primeiro ciclo avaliativo:

A - Conhecer e analisar como se posicionam, os vários agentes da comunidade educativa do agrupamento de escolas sobre os impactos da AEE no que toca:

- à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento;
- à valorização das lideranças intermédias do agrupamento;
- ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras no agrupamento;
- à motivação das pessoas e gestão de conflitos;
- à mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas.

B - Detetar mudanças, decorrentes da AEE, introduzidas ao nível das lideranças escolares no agrupamento de escolas.

C – Conhecer e compreender as razões das mudanças introduzidas ao nível das lideranças escolares no agrupamento de escolas.

Deste modo, o agrupamento de escolas acima referido constitui o caso e, simultaneamente, a amostra alvo do universo considerado (Hill & Hill, 2008). Uma vez que as questões a investigar não foram formuladas mediante a operacionalização de variáveis, este estudo assenta numa abordagem qualitativa naturalista que procura compreender “o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan & Biklan, 1994, p. 53), como é o caso de alguns professores, pais, funcionários e elementos externos à comunidade escolar que se planeou entrevistar, com o intuito de investigar um evento na sua complexidade. Assim, segundo Afonso (2005), a estratégia de investigação escolhida é um estudo de caso. Assim, a fim de clarificar o significado da informação recolhida e identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta dessa mesma complexidade torna-se necessário proceder à triangulação da informação (Afonso, 2005). Para se proceder à mesma planeou-se uma abordagem quantitativa através da aplicação de questionários, a tratar estatisticamente, a um número alargado de elementos dessa mesma comunidade educativa (Carmo & Ferreira, 1998). A fim de multiplicar os modos de obtenção de dados recomendável para este tipo de estratégia de investigação (Afonso, 2005), definiu-se proceder, também, à análise de documentos oficiais do agrupamento de escolas alvo do estudo passíveis de conter informação relativa ao impacto da AEE nas práticas de liderança.

3 A investigação empírica: primeiros resultados

Até ao momento foram realizadas dezassete entrevistas semiestruturadas: uma ao diretor, nove a coordenadores (de departamentos, de ciclos e da biblioteca), duas a representantes de pais, duas a assistentes operacionais, duas a assistentes administrativos e uma à presidente do conselho geral. As mesmas foram conduzidas por um guião o qual foi “construído a partir das linhas de pesquisa e os eixos de análise da investigação” (Afonso, 2005, p. 99), isto é, a elaboração deste documento foi orientada pelas questões que ilustram o entendimento da tutela no que diz respeito aos fatores a ter em conta no domínio liderança do Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas (Inspeção Geral da Educação, 2009). O guião foi organizado em sete blocos de questões: os cinco primeiros visam obter respostas que

caracterizem o posicionamento dos entrevistados para cada um desses fatores contemplados no domínio liderança; o sexto bloco visa sistematizar as mudanças que tenham sido detetadas pelos entrevistados; o último bloco tem como objetivo saber das razões que estiveram subjacentes às mudanças.

Procedeu-se à validação deste guião através duma entrevista teste a um professor cujo perfil partilhava características com os elementos do agrupamento em estudo, mas ao qual não pertencia. Este documento, posteriormente, orientou o processo de definição de categorias e de subcategorias de resposta a utilizar na análise de conteúdo das entrevistas. A análise de conteúdo permite através da classificação e do recenseamento de itens de sentido, inferir conhecimentos de natureza psicológica, sociológica, históricos, entre outros, relativos à produção/receção das mensagens (Bardin, 1997).

Até ao momento já se procedeu à transcrição de oito das dezassete entrevistas, bem como à sua análise e categorização (diretor (D), coordenadoras dos departamentos de expressões (Cde), de línguas (Cdl), do primeiro ciclo (C1c), do 2º/3º ciclo (Cd2/3c), presidente do conselho geral transitório (Pcgt) e chefe do pessoal auxiliar (Cpa)).

Os primeiros resultados desta investigação empírica são de seguida apresentados.

A. Posicionamento dos entrevistados sobre os impactos da AEE no que toca à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e identificação com o agrupamento de escolas.

Constatamos a existência de diversidade de respostas em relação a esta categoria (“sim”, “não”, “não sabe” ou “não responde”). Assim, no que toca à subcategoria “Perceções/opiniões sobre o impacto da AEE no estabelecimento de metas claras e avaliáveis para o agrupamento”, a maioria refere que teve impacto a AEE neste item, uma vez que houve necessidade de as sistematizar, de lhes dar atenção.

Para a subcategoria “Perceções/opiniões sobre o impacto da AEE na definição de prioridades e de planos de ação para o agrupamento”, igualmente a maioria refere que houve impacto.

Para a subcategoria “Perceções/opiniões sobre o impacto da AEE na implementação de medidas que potenciem o reconhecimento do agrupamento quanto à sua qualidade no que toca a gestão, acolhimento e profissionalismo os entrevistados maioritariamente afirmam que houve interferência da AEE, ainda que já houvesse tradição dessas práticas nesta organização.

Para a subcategoria “Perceções/opiniões sobre o impacto da AEE na definição duma visão e desenvolvimento do agrupamento para os próximos 10 anos” dos entrevistados apenas o diretor e uma coordenadora admitem que houve impacto da AEE. Os restantes inquiridos não sabiam responder a esta questão.

B. Posicionamento dos entrevistados sobre os impactos da AEE no que toca à valorização das lideranças intermédias do agrupamento de escolas.

Nesta categoria verificamos igualmente a existência de diversidade de respostas. Na subcategoria “Perceções/opiniões sobre o impacto da AEE no conhecimento que órgãos/atores têm das suas áreas de ação é admitido pelo diretor e por duas coordenadoras que a AEE teve algum impacto ainda que já fosse comum no agrupamento os seus elementos saberem o que deles se esperava:

...essa cultura orgânica e de liderança dos órgãos intermédios já está... já vem de muito longe e portanto as pessoas quando assumem uma função, um cargo desses já sabe bem qual é o seu papel... (D).

Das coordenadoras entrevistadas, duas explicitaram que o diretor passou a conhecer melhor as funções dos coordenadores porque lhes passou a exigir mais, por um lado, e por outro, admitiram que a AEE as influenciou positivamente no desempenho do seu papel de coordenadoras.

Na subcategoria “Perceções/opiniões sobre o impacto da AEE na definição de formas de mobilizar e articular diferentes órgãos/atores para o cumprimento das metas do agrupamento” é referido por três entrevistados que a AEE teve impacto neste item, nomeadamente o diretor explicita que:

...a avaliação externa teve esse condão de fazer soar algumas campainhas de alarme... pensar que afinal o que se põe no papel tem de passar a ser cumprido. Se queremos chegar até a este nível temos que fazer por isso e não fixar uma meta e depois continuamos com as práticas rotineiras... (D).

Estes entrevistados enfatizaram a realização de reuniões de trabalho para se proceder à articulação entre ciclos, entre departamentos, entre níveis de ensino e entre grupos disciplinares, tendo-se realçado a mais valia das mesmas no que toca à resolução, nomeadamente, de problemas de natureza pedagógica.

C. Posicionamento dos entrevistados sobre os impactos da AEE no que toca ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras do agrupamento de escolas com vista a melhorar o serviço educativo.

Nesta categoria maioritariamente os entrevistados afirmam que a AEE não teve qualquer efeito. Quer na subcategoria “Perceções/opiniões sobre o impacto da AEE na identificação de problemas no serviço educativo”, quer na subcategoria “Perceções/opiniões sobre o impacto da AEE no estabelecimento de projetos / parcerias / soluções inovadoras para o agrupamento com vista a melhorar o serviço educativo, genericamente, os entrevistados apontaram a existência de práticas já instituídas antes da AEE (participação em projetos, inovação pedagógica, mobilização de recursos externos, divulgação de iniciativas). Foi referido pelos entrevistados que as parcerias com o meio envolvente e a mobilização de recursos foi efeito da filosofia que está subjacente á reorganização administrativa da constituição dos agrupamentos.

D. Posicionamento dos entrevistados sobre os impactos da AEE no que toca à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento de escolas.

Nesta categoria verificamos igualmente a existência de diversidade nas respostas dos entrevistados. Na subcategoria “Perceções/opiniões sobre o impacto da AEE na motivação das pessoas após o primeiro ciclo avaliativo” no que diz respeito ao empenho manifestado por órgãos/pessoas, maioritariamente afirmou-se que não houve impacto.

No que concerne ao efeito na definição e implementação de estratégias de melhoria dos resultados académicos, a maioria foi concordante em afirmar que houve grande influência neste item. Já no que toca ao absentismo de professores e funcionários e estratégias para limitar os seus efeitos a maioria dos entrevistados afirmou que não houve qualquer impacto da AEE ou então não tinham qualquer ideia a esse respeito. O diretor apontou como fatores determinante para o não absentismo dos professores a implementação da avaliação de desempenho dos professores, bem como a lecionação de disciplinas com exames finais.

No que toca às “Perceções/opiniões sobre o impacto da AEE na gestão de conflitos do agrupamento de escolas igualmente a maioria dos inquiridos respondeu negativamente ou disse não saber responder.

E. Posicionamentos dos entrevistados sobre os impactos da AEE no que toca à mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas.

Nesta categoria de resposta, com exceção da coordenadora do 2º/3º ciclo e o chefe dos assistentes auxiliares, todos foram inânimes em afirmar que a AEE não teve qualquer influência neste item uma vez que o agrupamento sempre mobilizou recursos materiais e humanos da comunidade educativa.

F. Mudanças introduzidas ao nível das lideranças no agrupamento de escolas.

Com as seis questões que foram formuladas nesta categoria, correspondendo cada uma delas a uma subcategoria, pretendeu-se sistematizar quais as situações reveladoras das mudanças decorrentes do processo avaliativo, segundo a opinião dos entrevistados. Ainda que as perguntas colocadas abordassem os mesmos tópicos dos blocos anteriores, genericamente, houve por parte dos respondentes dificuldade em objetivar as suas respostas, pese em momentos anteriores da entrevista terem apontado a ocorrência de algumas mudanças após a AEE. No seu discurso referem exemplos de algumas alterações que mas que não foram decorrentes do processo da avaliação.

G. Perceções/opiniões dos entrevistados acerca das razões que levaram à mudança ao nível das lideranças do agrupamento.

Nesta categoria verificou-se grande uniformidade nas respostas dos entrevistados. A coordenadora do primeiro ciclo apontou o relatório da AE do agrupamento como um instrumento que abriu caminhos para se corrigir o que se estava a fazer, que o mesmo fez as pessoas refletir, nomeadamente, na necessidade de mudança ao nível de práticas de articulação. Referiu também que a alteração dos contextos de trabalho (perfil dos alunos, agregação de escolas) levaram a algumas mudanças nas práticas de liderança. A coordenadora do departamento de línguas, por sua vez, aponta a AEE como razão para a mudança no que toca às práticas de articulação pedagógica, aliada às necessidades dos docentes em se tornarem melhores profissionais. A

coordenadora do departamento de expressões salientou o fator “sentido de pertença” decorrente da constituição do agrupamento, como uma razão de força para as pessoas introduzirem mudanças.

Conclusão

Os resultados obtidos até data permitem-nos apontar algumas conclusões. Assim, globalmente, os entrevistados admitem que a AEE teve impacto nas práticas de liderança que têm tido lugar no agrupamento. No entanto, face à opinião dos mesmos, esse impacto fez-se sentir especialmente em aspetos como a definição de metas, de prioridades e planos de ação para o agrupamento e na mobilização dos professores no que toca ao desenvolvimento dum trabalho de articulação das suas práticas.

O discurso dos entrevistados permitiu inferir que o processo da AEE é percecionado pelos professores de uma forma fragmentada e não como um todo que tem uma coerência interna. Verificamos que em relação a alguns dos aspetos questionados os professores não manifestam qualquer opinião. Esta situação revela que o referencial que orientou a AEE não é do conhecimento de alguns dos inquiridos. Ainda que a avaliação tenha como um dos objetivos contribuir para o aperfeiçoamento e progresso das organizações escolares (Clímaco, 2005) – como será o caso deste agrupamento, face a algumas das respostas dadas pelos entrevistados – tal contributo é minorado quando os sujeitos nela envolvidos não compreendem parte desse mesmo processo.

As respostas dadas pelos entrevistados permitiram, igualmente, verificar que a AEE é percecionada por estes como um processo que se entrosa com outros processos como a reorganização administrativa da rede escolar e a avaliação dos professores, o que por vezes dificulta a emissão duma opinião sobre o impacto da avaliação externa nas práticas de liderança da organização escolar.

Referências bibliográficas

- Inspeção Geral da Educação. (2011). *Quadro de referência para avaliação das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(1\)_Quadro_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(1)_Quadro_referencia.pdf).
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa.
- Almeida, V., Curado, A. P., Sarrico, C., Nunes, J., Azevedo, J., Azevedo, J., et al. (2011). *Relatório final - Proposta para um novo ciclo de avaliação externa de escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2007). Mudanças nas escolas, desafios para a Inspeção: tendências e perspectivas. *Inspeção-Geral da Educação: Conferência Nacional 2007*. Lisboa: Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/CNIGE07_1_JoaoBarroso.pdf, em 5-01-2010.
- Bogdan, R., & Biklan, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da <investigação - Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *s í s i f o / r e v i s t a d e c i ê n c i a s d a e d u c a ç ã o . n . º 4 . o u t / d e z 0 7* (pp. 129-136). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa,.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). *Avaliação de Escolas em Portugal: que futuro?* Obtido em 25 de Junho de 2009, de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-44642008000200007&lng=pt&nrm=iso
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Asa.



- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, n.º24 , pp. 213-225, Curitiba: Editora UFPR.
- Fullan, M. (2003). *Liderar Numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Inspeção Geral da Educação. (2009). *Avaliação externa das escolas - Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf.
- Inspeção Geral da Educação. (2010). *Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas da Sé*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRN/AEE_10_Ag_Se_R.pdf, em 20/3/2012.
- Inspeção Geral da Educação. (2010). *Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas da Sé*. Lisboa: Ministério da Educação. Relatório da Avaliação ExMinistério da Educação. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRN/AEE_10_Ag_Se_R.pdf, em 20/3/2012.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: from design to implementation*. Berkshire: Open University Press.
- Ministério da Educação. (2008a). Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º5/2008. *Diário da República* . 2ª série, N° 113. Lisboa: INCM.
- Ministério da Educação. (2008b). Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril. *Diário da República* . INCM.
- Quintas, H., & Gonçalves, J. A. (2009). *Práticas e estilos de liderança*. CIES/ISCTE-IUL, Barafunda, Universidade do Algalve.

A problemática da avaliação institucional. Um estudo paralelo sobre Brasil e Portugal

Moro, K.

Universidade do Minho

Email: m_katia@ymail.com

Resumo

A avaliação institucional vem ganhando maior visibilidade nas discussões sobre educação, por se tratar de um instrumento de recolha de informações que permite uma visão ampla e unificada do sistema de ensino em âmbito nacional. Conforme a revisão da literatura, a avaliação no contexto institucional não pode estar dirigida apenas às aprendizagens (no papel dos exames nacionais), porém esta passa a ser indispensável na medida que identifica as necessidades específicas individuais de cada aluno e busca modificar as ações pedagógicas.

A Avaliação Institucional ou Avaliação Externa (AE) nos diferentes níveis de ensino vem acontecendo em muitos países efetivamente nos últimos 15 anos e têm sido objetivo de debates e acesas discussões em torno da qualidade do ensino e das políticas de *accountability*. O termo *accountability*, importado da economia, tem sido empregado em educação principalmente associado à busca da qualidade no ensino que se faz em torno de três domínios: avaliação, transparência e prestação de contas.

Considerando o conceito polissêmico de avaliação, bem como as culturas de avaliação presentes nas políticas educativas, a reorganização curricular e as expectativas com relação aos resultados apresentados, esta comunicação pretende caracterizar e analisar os modelos de AE no Brasil e em Portugal e perceber as principais diferenças existentes entre eles.

A metodologia adotada para este estudo foi a análise de conteúdo, realizada em documentos científicos (artigos e dissertações) publicados nos últimos 5 anos no âmbito dos modelos de AE e disponíveis em bases de dados online dos dois países tais como RECAAP, Site Scielo, Repositório Uminho, Biblioteca Online, Google Acadêmico, base de dados da CAPES, entre outros.

Os principais resultados evidenciam uma grande diferença nos modelos avaliativos dos dois países. Portugal apresenta uma AE composta por duas vertentes: a) Avaliação Externa de Escolas (AEE) e b) Avaliação Interna ou Autoavaliação (AA), sendo que os exames nacionais acontecem concomitantemente às AEE mas não caracterizam-se como um domínio da mesma. O Brasil apresenta um modelo avaliativo composto apenas pelos exames nacionais não possuindo nenhuma atividade normativa ligada à AEE ou AA.

Palavras-chave: Avaliação Externa, aprendizagem, políticas públicas, *accountability*

1 Introdução

Se partirmos do conceito histórico de avaliação como instrumento disciplinar de controlo, ordem, normatização e regulação implementada nas escolas, hospitais, quartéis e presídios no século XIX (Foucault, 2013), constatar-se-ia que o conceito de avaliação ganhou novo sentido no decorrer dos anos e abriu um leque imenso de finalidades compreendidos desde as funções de regulação do ensino até as funções de emancipação e prestação de contas, seja no âmbito social, seja dentro da própria comunidade.



As múltiplas interpretações do sentido da avaliação têm justificado as dificuldades na convergência das ações pedagógicas, a avaliação na atualidade está tão solidificada nos conceitos de classificação, quantificação, seleção e medida, que por vezes esses conceitos chegam a se confundirem com a própria avaliação.

Por ser esta uma temática de grande relevância dentro das discussões sobre ensino, aprendizagem e qualidade na educação, esta comunicação pretende trazer à ribalta alguns resultados de estudos empíricos realizados e publicados nos últimos cinco anos dentro desta problemática de modo a permitir e justificar a metodologia escolhida.

2 Contextualização do Estudo

O termo “institucional” é utilizado para designar as avaliações que ocorrem em larga escala, de caráter abrangente e nos diferentes níveis de ensino. Em Portugal a avaliação institucional apresenta-se composta pela AEE e pela AA e no Brasil caracteriza-se pela Avaliação Externa das Aprendizagens (AEA) no papel dos exames nacionais que acontecem nos vários níveis de ensino.

Como este estudo trata-se a análise no Ensino Fundamental, daremos enfoque apenas às avaliações realizadas no âmbito do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB¹). O SAEB, (Portaria nº 931 de 21 de março de 2005), também conhecido como Prova Brasil, tem o objetivo de avaliar o nível de aprendizagens, bem como a qualidade do ensino no país com base nos resultados dos exames realizados pelos alunos. Estas provas acontecem bianualmente e abrangem todo o território nacional.

Em Portugal a avaliação institucional ou AE está diretamente ligada à AEE e a AA, sendo que a AEA é contemplada no domínio “Resultados Acadêmicos”. A publicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro (IGEC) aprova o sistema de avaliação nos estabelecimentos de ensino mediante a implementação de um modelo de avaliação externa. Esse modelo encontra-se enquadrado aos processos de regulação transnacionais e supra nacionais e aos movimentos em prol da autonomia da escola, da melhoria do ensino, da escola eficaz, do desenvolvimento do profissionalismo docente, respondendo assim as exigências das funções formativas.

A necessidade da avaliação partindo das noções de *accountability* (Afonso, 2011), da quantificação, da transparência e da prestação de contas, aparecem como uma forma de dar justificativa a tudo aquilo que é feito na educação. Esta justificativa se traduz no fio condutor de uma prática avaliativa preocupada em produzir resultados.

Na perspectiva do mesmo autor, esta prestação de contas aparece efetivamente no sistema de avaliação português em 4 formas: 1. Avaliação do desempenho docente; 2. Avaliação institucional (ou avaliação de escolas); 3. Exames nacionais; 4. Rankings das escolas. Igualmente a este posicionamento que Hoffman (2012) afirma que a qualidade se tem confundido com a quantidade pelo sistema de média que é apresentada na proposta de avaliação, por conta da ênfase nas estatísticas, resultados numéricos, prestação de contas e *rankings*.

Apesar do discurso de autonomia e busca por eficiência, não há como negar que as avaliações são formas cruéis de valorizar uns em detrimento de outros (Sobrinho, 2003), principalmente na divulgação dos *rankings* escolares como produto final e ainda, como afirmam (Alves & Machado, 2008, p. 99) as práticas avaliativas “têm surgido mais para agravar o fosso do que para resolver problemas na medida em que a instituição escolar se encontra no centro do jogo”.

As considerações sobre as formas de expressar esse o juízo de valor reforçam a necessidade de se pensar muito bem na articulação entre os resultados alcançados pelos alunos, nomeadamente nos exames nacionais, e a ideia que se propaga sobre a qualidade em educação (Horta Neto, 2010; Hadji, 1994). O ponto nevrálgico aqui está na relação que se passou a estabelecer nos sistemas de ensino entre *rankings* das escolas, relatórios da AEE (no caso português) e a qualidade do ensino.

¹ O Brasil conta ainda com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCJA) e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), além de participar do Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA).

3 Opção metodológica

Considerando que os trabalhos empíricos realizados no âmbito da AEE /Avaliação Institucional podem ter um papel importante na reconstrução das ações pedagógicas - por trazerem ao conhecimento público o que se tem passado na realidade escolar optou-se neste estudo por fazer uma análise de conteúdo (Bardin, 2014), a partir de vinte trabalhos empíricos publicado nos últimos 5 anos, sendo dez estudos de cada um dos dois países. A presente investigação de natureza interpretativa segue um procedimento de análise qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) das investigações selecionadas.

Os trabalhos científicos dentro desta problemática, tanto no Brasil como em Portugal estão a acontecer com vistas na aferição da qualidade do ensino, e aparecem focalizando vários domínio, entre eles, mudança curricular, as consequências dos *rankings* em educação, as influências dos aspectos socioeconômicos no contexto educacional, as formas de utilização dos resultados na AEA, os modelos de gestão escolar e liderança, entre outros temas.

Tendo em vista o objetivo deste estudo pretendemos responder às seguintes perguntas:

- Quais as principais diferenças entre os modelos avaliativos do Brasil e de Portugal?
- Que influência a AE exerce na melhoria na qualidade do ensino?
- Como os resultados dos exames, os *rankings* das escolas e os relatórios da AEE têm influenciado nas ações pedagógicas e nas propostas de melhoria para o ensino?

Foi criado para este estudo 3 categorias:

Categoria 1: *Regulação* – que coloca a avaliação como instrumento de regulação, de controle do Estado, como agente de outras políticas e instrumento das lógicas de transparência e prestação de contas (*accountability*).

Categoria 2: *Efeitos* - que diz respeito às mudanças que aconteceram nas ações pedagógicas a partir da realização da AE, da utilização dos resultados dos exames nacionais e dos *rankings* escolares.

Categoria 3: *Liderança* - que põe sobre a figura do gestor/ diretor/ coordenador toda a responsabilidade pelo desempenho da escola e ainda acerca das propostas de melhoria, nomeadamente a AA das escolas.

A seguir à escolha das unidades de registro foi realizado o recorte das unidades de contexto em fragmentos, ou seja, a partir dos resultados, ou conclusões, dos trabalhos empíricos foram selecionados trechos e recortados para que estes fossem os dados da análise. Na representação ou interpretação dos dados foi feita a análise da co-ocorrência que segundo Bardin (2014, p. 257) “procura extrair do texto as relações entre os elementos da mensagem, [...] dedica-se a assinalar as presenças simultâneas de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto” e por fim classificar cada unidade de registro na sua respectiva categoria.

4 Apresentação dos dados de análise

Numa primeira análise dos resultados dos estudos constatou-se que dos vinte trabalhos analisados todos eles fazem referência explícita aos reflexos e às mudanças que a AE trouxe para o cotidiano escolar e para as ações pedagógicas, inclusivamente, aqueles que pretendem somente fazer a caracterização dos modelos avaliativos. As referências trazidas nos estudos tratam de analisar os efeitos da AE, seja nas formas de AEA, nomeadamente, nos resultados apresentados, ou nas políticas organizacionais de AA e gestão e ainda nas formas de *accountability*. É importante dizer que todos os trabalhos analisados abordam no mínimo três domínios sobre a AE na busca pela qualidade do ensino ou aprimoramento do modelo avaliativo, por isso as categorias são transversais.

Na análise mais pormenorizada aos estudos, iniciamos por aqueles que buscam perceber como a AE tem sido encarada pelos professores e pelas equipes docentes e administrativas das escolas, como um instrumento da política de regulação nas formas de *accountability*, que fomenta, entre outras coisas, a meritocracia.

Categoria Regulação:

«O ideário neoliberal está presente até os dias atuais [...] ditando regras no campo educacional, muitas vezes maquiada nos programas que aparentemente visam à qualidade da educação [...]» (Sousa & Silva, 2012, p. 10).

“[...] os resultados do sistema nacional de avaliação têm direcionado políticas educacionais [...] à gerirem seus sistemas de ensino pautados na responsabilização individual dos alunos, dos professores e das escolas pelo seu baixo ou alto desempenho, desencadeando mecanismos de premiação diante dos resultados obtidos” (Silva, 2010, p. 445).

“ Embora as experiências de avaliação em larga escala ainda sejam recentes e, portanto, seus efeitos ainda incipientes, o acirramento das tendências neoliberais na educação demonstra inclinação para o fortalecimento da regulação do Estado pelo viés da avaliação” (Schneider, 2012, p. 30).

“ [...] algumas avaliações externas apresentam-se como políticas de responsabilização que podem acabar por favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares” (Alavarse, Bravo & Machado, 2012, p. 10).

Outro ponto de grande relevância nos estudos aqui analisados, é referente a saber se a AE provoca mudanças nas decisões curriculares e ações pedagógicas, se os resultados dos exames ou relatórios de AEE têm influenciado nas práticas em sala de aula ou a nível organizacional da escola. Constatou-se que a nível curricular há mudanças (Marques & Pacheco, 2013), visto que o trabalho pedagógico está voltado para alcançar bons resultados, nomeadamente às metas estipuladas por cada governo. Com relação às mudanças pedagógicas, há divergências pois alguns estudos como o de Horta Neto (2013) e Ferrão (2012) apontam que os resultados não chegam às escolas e à sociedade de forma adequada, por tanto os professores continuam com as mesmas práticas. Outros dizem ainda que os professores mudam suas práticas em busca de bons resultados visando o *ranking* das escolas. Como exemplo destas afirmativas destacamos os resultados dos estudos abaixo caracterizados na **Categoria Efeitos**:

“Os resultados dos testes revelam as dificuldades dos alunos e determinadas áreas do conhecimento e em determinadas situações; portanto, os dados podem contribuir para a identificação de alternativas de aprimoramento de habilidades [...]” (Horta Neto, 2013, p.293).

“É possível que o uso da avaliação educacional se tenha complicado na atualidade como consequência do aumento das expectativas por parte dos múltiplos interessados nos resultados da avaliação” (Ferrão, 2012, p. 462).

“ As escolas assumem expressamente que uma boa classificação pode não ser um sinal de que tudo está bem ou de nada há a mudar ou a melhorar, no sentido da prestação de um serviço educativo de excelência. A análise dos contraditórios evidencia ainda o caráter formativo atribuído pelas escolas à AEE” (Fialho, Saragosa, Silvestre & Gomes, 2013, p. 272).

“ Para sair da baixa classificação, eles tendem a fomentar o trabalho pedagógico com atividades que visem preparar os alunos para um bom desempenho na prova em questão e, assim atingir os primeiros lugares no *ranking*” (Oliveira, 2011, p. 232).

“A AEE é assumida como um ponto de partida para que as escolas/agrupamentos elaborem processos de melhoria” (Sampaio & Leite, 2014, p. 12).

Em concordância com o que diz Machado (2013, p. 52) “a AE veio para ficar” e os seus reflexos aparecem também a nível das lideranças e da gestão escolar, principalmente porque não é difícil encontrar estudo que concluem que a responsabilização pelo desempenho dos alunos, bem como pelo resultado apresentados nos *rankings* escolares é do líder na figura do diretor da escola/agrupamento. Isso acontece porque é o gestor da escola que possui a função de fiscalizador, que tem o dever e a tarefa de fazer acontecer, de operacionalizar a AA de dar conta das propostas de melhoria. A relação entre a liderança e a qualidade da educação é destacada por vários autores. Podemos ver exemplo dessa afirmativa nos estudos que elencamos como parte da **Categoria Liderança**:

“ Verificou-se que o diretor, nomeadamente o seu perfil profissional ou técnico, bem como a sua função de líder institucional emerge como um fator determinante da qualidade educativa. [...] quem



procura a qualidade em educação deve assegurar a presença de líderes potenciais” (Rocha, 2012, p. 54)

“A análise evolutiva da legislação concedeu-nos uma visão do que foi sendo exigido aos líderes intermédios que cada vez mais se veem assoberbados com mais burocracia e a quem se pedem cada vez mais responsabilidades” (Costa, 2013, p. 180).

“ É significativo destacar que a proximidade das avaliações com a gestão é uma tendência crescente que podemos observar na trajetória da implantação de políticas avaliativas no país, o que evidencia a perspectiva dessa aproximação cada vez maior” (Machado, 2013, p. 52)

“As escolas reconhecem o contributo positivo dos instrumentos, dos referenciais e da metodologia da avaliação externa para o desenvolvimento da autoavaliação. Mesmo assim, existem escolas a manifestar-se desfavoravelmente sobre os contributos do processo de avaliação externa para a sua autoavaliação” (Nunes & Duarte, 2011, p.72).

Embora cada categoria traga ainda a co- ocorrência, que segundo Bardin, (2014, pp. 257 – 278) representa as “presenças simultâneas [...] de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto”, optamos por aglutinar as categorias sem trazer subcategorias, deixando esta opção para um trabalho futuro mais detalhado. Contudo, destacamos que as políticas da *accountability*, o papel das lideranças e os efeitos da AE na ação docente apresentam-se como os três aspectos mais mencionados na análise documental realizada neste estudo.

Conclusões do estudo

A luta entre a emancipação e a regulação foi travada a partir do momento em que a avaliação ganhou visibilidade expondo, de certa forma, todas as feridas e as carências dos vários segmentos sociais. A diversidade de interpretação, relativamente, a qualidade em educação é o que acarreta a dificuldade no entendimento e na convergência das ações educativas, nomeadamente, na escolha dos modelos de operacionalização da autonomia, no estabelecimento de objetivos, nas funções da avaliação e na concepção de um sistema avaliativo integrado - que consiga concomitantemente diagnosticar e avaliar de maneira a contribuir com o progresso da aprendizagem dos alunos e conseqüentemente com a qualidade do ensino.

Para responder à questão relativa às diferenças nos modelos avaliativos entre os dois países aqui em estudo, podemos concluir que no Brasil, a AE/Avaliação Institucional tem sido marcada pela centralidade nos testes, nos resultados e as práticas estão excessivamente voltadas para uma ideologia meritocrática, que faz com que os indicadores de qualidade estejam ligados às avaliações somativas baseadas principalmente em objetivos, metas e resultados.

Em Portugal, a AE acontece atualmente em três domínios (prestação do serviço educativo, liderança e gestão, e resultados), nota-se que a prática voltada para a avaliação das aprendizagens também tem sido igualmente marcada pela busca dos resultados quantitativos e como consequência disto, a responsabilidade pelo sucesso ou não sucesso da escola cai sobre as ações internas.

Com relação aos reflexos da AE na ação pedagógica, apesar de uma minoria dos trabalhos levantarem a questão da má divulgação dos resultados, a maioria dos trabalhos apontam que a AE traz impactos nas práticas, impulsiona as escolas na elaboração das propostas de melhoria, contribui para a qualidade do ensino na medida em que motiva professores e alunos para progredirem e alcançarem melhores resultados.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2011) Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas: o caso da *accountability* baseado em testes standardizados e rankings escolares. In M.P. Alves & JM- De Ketele (Orgs) (2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*, pp 84 - 101 Porto: Porto Editora.
- Alavarse, O. M; Bravo, M. H & Machado, C. (2012). Avaliação como diretrizes das políticas educacionais dos governos Federal, Estadual e Municipais: O caso brasileiro. São Paulo – S.P. anpae.org.br



- Alves, M. P. & Machado, E. A. (Orgs). (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. De Facto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. 4º Ed. Edições 70.
- Brasil - Lei nº 931, de 21 de março de 2005. Institui a composição do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica composto pelas provas: SAEB e ANRESC. Ministério da Educação.
- Costa, N. M. B. de S. (2013). *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão*. Dissertação de Mestrado – Universidade do Minho.
- Ferrão, M. E. (2012) Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. *Educação & Sociedade*, Campinas, (33), 119, 455-469.
- Fialho, I. ; Saragosa, J.; Silvestre, M. J. & Gomes, S. (2013) Que impactos e efeitos na escola e na sala de aula? In A. C. P. Ferreira, Domingos, A. M. & C. Spínola (Orgs). *Nas pegadas das reformas educativas*. (pp. 263-273). Atas do Primeiro Colóquio Cabo-verdiano.
- Foucault, M. (2013) *Vigar e punir*. Edições 70.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hoffman, J. (2012) *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 32º Edição. Editora Mediação.
- Horta Neto, J. L. (2010). Os desafios da utilização dos resultados de avaliações nacionais para o desenvolvimento de políticas educacionais por um governo subnacional no Brasil. *Revista Ibero-americana de Educação*. 53. 65-82.
- Horta Neto, J. L. (2013). *As avaliações Externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: Uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo*. Tese de doutorado – Instituto de Ciências Humanas – Universidade de Brasília.
- Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) – Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro. Define orientações gerais para a autoavaliação e avaliação externa das escolas em Portugal.
- Machado, C. (2013) Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (11), 1, 40 – 55.
- Marques, M. & Pacheco, J.A. (2013). *Avaliação Externa de Escolas e seus efeitos nas perspectivas curriculares e pedagógicas. Um estudo com professores de matemática*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, pp. 3860- 3874.
- Nunes J. M. & Duarte, M. L. (Orgs) (2011) *Relatório de Avaliação Externa de Escolas (2011/2012) IGEC*. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload%5CRelatorios/AEE_2011-2012
- Oliveira, A. P. M (2011). *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.
- Rocha. L. (2012). Avaliação Externa de Escolas: Liderança (s) e autoavaliação que relação? *EDUSER: Revista de Educação*, 4 (2), 44-64.
- Sampaio, M; & Leite, C. (2014). Políticas de avaliação das escolas e seus efeitos na construção de uma melhoria educacional. *Revista de Administração Educacional*, (1), 1.3-16.
- Schneider, M. P. (2012) Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *Eccos Revista Científica*, (30), 17 - 33
- Silva, I. F (2010). O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Estudos em Avaliação Educacional*. 21 (47) 427-448,
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. Cortez.
- Sousa, A. M. P. & Silva, M. A. (2012). *Avaliação Externa no Contexto das Políticas Neoliberais*. IV FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande, REALIZE Editora.

A influência da Avaliação Externa no desenvolvimento de projetos nas escolas: perspetivas dos atores no terreno

Moreira, C. ¹ & Morgado, J. C. ¹

¹ Universidade do Minho

Email: claudia.b.moreira@hotmail.com; jmorgado@ie.uminho.pt

Resumo

O texto que a seguir se apresenta insere-se num projeto de investigação mais amplo, ao longo do qual pretendemos averiguar qual o impacto da Avaliação Externa das Escolas no desenvolvimento de Projetos de Educação para a Saúde.

Os resultados até agora obtidos permitiram-nos constatar que, do 1.º para o 2.º ciclo de Avaliação Externa, foram feitas menos referências aos projetos desenvolvidos pelas escolas em função do seu público-alvo, em particular aos projetos relacionados com a promoção da saúde em meio escolar. Constatámos, ainda, que se enaltecem as referências aos projetos e/ou iniciativas que visem o combate ao insucesso escolar, ao abandono escolar e à indisciplina na escola. Não nos surpreende, por isso, que os planos de melhoria das escolas/agrupamentos consignem uma preferência substantiva a estes aspetos, uma vez que, para além de serem os assuntos que as equipas inspetivas mais valorizaram, serão, certamente, objeto de análise em futuras avaliações. Perante estes factos, podemos inferir que o desenvolvimento de Projetos de Educação para a Saúde nas escolas têm resultado mais de uma imposição normativa do que de uma resposta das escolas às necessidades do meio envolvente.

Importa, por isso, tentar perceber se os atores no terreno, nomeadamente os diretores de agrupamento/escolas e os coordenadores da Educação para a Saúde, têm a mesma perceção que os investigadores, ou seja, se consideram que os Projetos de Educação para a Saúde que as escolas têm vindo a dinamizar resultam, essencialmente, de uma imposição normativa. Além disso, parece-nos pertinente averiguar se os atores sentem que o desenvolvimento destes projetos é valorizado pelas equipas inspetivas. Nesta ordem de ideias, procuramos ao longo desta comunicação responder à seguinte questão:

Será que se os distintos atores escolares constatarem que o desenvolvimento de Projetos de Educação para a Saúde não é valorizado no processo de avaliação externa da escola a sua motivação/empenho será a mesma?

Para o efeito, foram elaborados guiões de entrevista que após validação foram utilizados na realização de *entrevistas semiestruturadas* aos Diretores e Coordenadores da Educação para a Saúde de quatro escolas/agrupamentos distrito do Porto. Em termos metodológicos, procedemos a uma análise de conteúdo para analisar os depoimentos dos entrevistados.

Palavras-Chave: Avaliação, Escolas, Projetos, Educação para a Saúde, Avaliação Externa de Escolas.

Introdução

Nos últimos anos, a avaliação adquiriu progressivamente uma centralidade significativa tanto ao nível dos discursos como das práticas. Daí que, em qualquer quadrante social, a avaliação se tenha tornado um lugar-comum e feito prevalecer a ideia de que a ausência de avaliação pode condenar qualquer instituição ao fracasso (Morgado, 2014). Na educação, esta tendência tornou-se muito mais visível.

Em Portugal, as primeiras preocupações com a avaliação educacional reportam-se aos anos de 1970, data em que os debates sobre os paradigmas da avaliação atingem o seu auge e as Universidades Novas, nomeadamente as Universidades do Minho e de Aveiro, passaram a incluir nos currículos de formação de professores disciplinas nas quais a avaliação ocupa uma posição de destaque (Moreira & Pinto, 2014).

Além disso, com Portugal como membro da então CEE tornou-se necessário proceder-se à avaliação dos projetos postos em prática, numa lógica de prestação de contas, sendo a avaliação considerada uma obrigação subjacente a todas as atividades desenvolvidas nas escolas. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 49º, define que “o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada”. Além disso, em 1987 é criado o Instituto de Inovação Educacional (IIE) que tem por função avaliar o sistema de ensino.

1. Avaliação Externa de Escolas

A avaliação das escolas, seja na vertente externa ou interna, é uma realidade que se consolidou, nas últimas décadas do século passado, num número significativo de países. As pressões a que as escolas passaram a estar sujeitas tornaram emergente a questão da avaliação. Essas pressões têm várias origens. São oriundas de instâncias políticas nacionais e internacionais, dos grandes fóruns internacionais e das instituições ligadas ao desenvolvimento, mas também das famílias que procuram as escolas que lhe dão maiores garantias de qualidade e eficácia na educação dos filhos.

Na Europa, a reunião do Conselho Europeu em Lisboa, no ano de 2000, foi um marco decisivo no debate sobre a qualidade do serviço prestado pelas instituições, em particular pelas escolas, uma vez que foram vistas como um elemento fundamental para concretizar o objetivo então traçado – *transformar a Europa na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo* (Brigas, 2012).

A partir daí, tornou-se necessário conhecer o funcionamento da escola para tirar dela o máximo partido, sobretudo porque se considerou um elemento nuclear no desenvolvimento da denominada *sociedade do conhecimento*. Uma sociedade que se funda numa aprendizagem permanente e que através de soluções criativas consegue responder, de forma cabal, aos desafios que a interpelam em cada momento. Uma sociedade que, na opinião de Hargreaves (2003, p. 100), necessita de escolas dinâmicas e de professores tão preocupados “com o carácter como com o desempenho, com a aprendizagem social e emocional e não apenas com a cognitiva”, o que exige que possuam “níveis de competência e de julgamento muito para além dos implicados na mera transmissão de um currículo construído por outros”. É a este nível que, em nosso entender, a avaliação pode fazer a diferença, sobretudo se utilizada quer como mecanismo de regulação quer como estímulo para a adoção de procedimentos emancipatórios e de melhoria da qualidade do serviço prestado.

No entanto, não deixando de reconhecer o papel crucial que a avaliação pode desempenhar na mudança e melhoria da escola, Marchesi (2002, p. 34) alerta para a responsabilidade inerente à utilização da informação produzida, tendo em conta a prevalência de duas finalidades distintas em qualquer processo avaliativo: (i) o *controlo administrativo e a prestação de contas* – em que o principal objetivo da avaliação é verificar se as escolas “estão a cumprir os objetivos estabelecidos”, bem como fornecer informação que permita aos pais “uma escolha correta da escola que desejam para os seus filhos”; (ii) a *melhoria da escola* – em contraponto com o objetivo anterior, sendo a informação recolhida pela avaliação utilizada para envolver os distintos atores escolares em dinâmicas internas, como por exemplo a autoavaliação e/ou a avaliação interna, num compromisso coletivo de melhoria e desenvolvimento da instituição e do serviço por ela prestado.

Foi com base nestes pressupostos que, nos últimos anos, foram lançadas várias iniciativas, publicados os resultados de vários estudos sobre a avaliação das escolas e do serviço prestado e foram propostos diferentes modelos de avaliação. Alguns desses modelos colocavam a ênfase nos resultados escolares dos alunos, enquanto outros destacavam outras dimensões, nomeadamente os processos pedagógicos e os fatores do contexto de cada organização escolar (Clímaco, 1997; Díaz, 2003, citados por Brigas, 2012).

Portugal segue na senda dos demais países. Vários governos têm demonstrado um claro interesse pela avaliação das organizações escolares, sendo este consubstanciado em diferentes diplomas legais, com destaque para o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que instituiu um novo modelo de autonomia, gestão, administração das escolas, e para o diploma que lhe sucedeu – Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. No intervalo temporal em que se situam os normativos referidos foi publicada a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o regime de avaliação dos estabelecimentos da educação e do ensino não superior. Sendo estes normativos instrumentos fundamentais na definição da política educativa, tornam visível a intenção de se proceder à avaliação das escolas e a importância que o Estado consigna, pelo menos em termos retóricos, quer aos mecanismos de regulação quer à promoção da melhoria da educação.

Contudo, nem sempre aquilo que se propala ao nível dos discursos se concretiza ao nível das práticas. A avaliação é muitas vezes utilizada mais como um mecanismo de controlo e de prestação de contas do que como um meio facilitador da mudança e melhoria da escola. Daí a necessidade de um permanente debate sobre a educação e a escola, em que se clarifiquem tanto as suas funções quanto as suas finalidades, e que permita “desmistificar” o próprio conceito de avaliação. Concordamos com Azevedo (2007, p. 17) quando afirma que sendo a avaliação um procedimento instrumental “não substitui o debate sobre a escola, antes deve ser um instrumento para suportar e qualificar esse debate”. Não é por acaso que “quanto menos se está de acordo sobre o que se quer da educação e da escola, mais se recebe a avaliação, como se dela viessem as respostas aos problemas centrais ou como se constituísse, em si, uma política ou um valor” (*ibidem*).

Foi com base nos pressupostos que acabámos de referir que decidimos realizar um projeto de investigação que permitisse, por um lado, compreender o processo de avaliação externa das escolas e, por outro, averiguar que efeitos esse processo tem produzido ao nível das instituições escolares, nomeadamente no que se refere à conceção e concretização dos projetos de Educação para a Saúde.

2. A influência da Avaliação Externa no desenvolvimento de projetos nas escolas

Como referimos atrás, a avaliação externa deve ter em conta as potencialidades das escolas no sentido de estimular a sua autoavaliação, bem como a possibilidade de dinamizar a conceção e implementação de projetos no seu interior. Entre esses projetos inserem-se os Projetos de Educação para a Saúde, sobejamente reconhecidos pela sua importância tanto em termos educativos como sociais.

A partir da publicitação da *Carta de Ottawa*, em 1986, a promoção da Saúde passou a fazer parte do primeiro acordo internacional que determinou, a nível nacional, a obrigatoriedade da implementação da *Educação para a Saúde* em todos os níveis de ensino, passando essa área do saber a fazer parte integrante do Currículo Oficial.

2.1. Educação para a Saúde

Em Portugal, a Educação para a Saúde surge de modo mais formal com a publicação do Despacho nº 19737/2005, de 15 de junho, que criou um grupo de trabalho que tinha como função estudar e propor os parâmetros gerais dos programas de Educação Sexual em meio escolar, na perspetiva da Promoção da Saúde Escolar. Este grupo de trabalho, designado por Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES), realçou a relevância da escola na promoção de saúde dos jovens e alertou para a necessidade de adotar um projeto educativo que definisse linhas orientadoras da Educação para a Saúde, linhas essas que serviriam de orientação na elaboração do Plano de Trabalho de Turma (PTT). Com base nessas alterações, o GTES (2005, p. 4) propunha que se procedesse ao “estudo, reorganização e revitalização dos currículos das disciplinas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico na perspetiva da Educação para a Saúde”, assumindo que essa revitalização deveria ter “caráter obrigatório com implicações a nível do desenvolvimento curricular, das disciplinas do projeto de turma e da avaliação dos alunos”.

Convém lembrar que o atual programa de promoção da saúde global da população escolar, enquadrado pelo despacho referido, procurou imprimir nas escolas novas dinâmicas de práticas colaborativas e reflexivas de equipas multidisciplinares, consignando à avaliação um papel essencial na elaboração e na concretização de projetos. Contudo, a publicação deste normativo não conseguiu alterar de forma significativa a realidade escolar, observando-se um sucessivo adiamento, por parte do corpo docente, da integração definitiva desta temática educacional nas diferentes áreas disciplinares, recorrendo, sempre que possível, a profissionais de saúde para se fazer essas abordagens. Para alterar a situação, o Ministério da Educação determinou que em cada escola passasse a existir um Projeto de Educação para a Saúde (PEpS), articulado com o Projeto Educativo (PE), e fosse designado um Coordenador de Educação para a Saúde (CEpS), dentro de um perfil predefinido, com a principal função de mobilizar toda a comunidade escolar para a mudança. Para o efeito, foi publicado o Despacho nº 2506/2007, de 20 de fevereiro, onde se determinava que:

Cada agrupamento/escola com programas/projetos de trabalho na área da educação para a saúde designará um docente dos 2º ou 3º ciclos do ensino básico para exercer as funções de coordenador da educação para a saúde. A direção executiva designa o professor-coordenador tendo em conta a sua formação bem como a experiência no desenvolvimento de projetos e ou atividade no âmbito da educação para a saúde.

Ora, a escola, dadas as funções que lhe estão consignadas e a sua integração na comunidade, constitui-se como espaço favorável à implementação das políticas de Educação para a Saúde, prevenindo riscos e promovendo estilos de vida saudáveis, pelo que o Projeto de Educação para a Saúde é fundamental na Promoção da Saúde individual e comunitária, numa instituição educativa que se quer mais aberta, eficaz e gratificante (Motta & Alves, 2013).

2.2. Educação para a Cidadania

Em Portugal as reformas e/ou inovações curriculares sucedem-se a um ritmo vertiginoso. Concordamos com Pacheco (2000, p. 111) quando refere que um dos “espaços abertos” por essas reformas “diz respeito à cidadania”, reconhecida no próprio documento orientador das políticas para o ensino básico como um dos objetivos a concretizar:

“(…) os objetivos do ensino básico — educar, integrar, formar para a cidadania — são simultaneamente simples de definir e muito difíceis de concretizar (...). Com efeito, a formação para a cidadania vive-se, experimenta-se, aprende-se em cada instante da vida escolar, sendo a educação cívica um dos eixos que dá sentido à integração e à utilização social dos saberes e do conhecimento”. (Ministério da Educação, 1998, p. 3)

Na opinião de Pacheco (2000, p. 113), a Educação para a Cidadania “é um espaço que não pode ser secundarizado nas propostas pedagógicas, embora neste aspeto a realidade escolar ande muito afastada da retórica da administração, já que é um caminho no sentido da construção quotidiana de escolas democráticas”. Por isso, deve ser olhada como uma forma de implementar um currículo que inclui experiências de aprendizagem organizadas em torno de problemas e questões, tais como a Educação para a Saúde, com o objetivo de formar cidadãos conscientes, detentores de conhecimentos que lhes permitam tomar decisões fundamentadas.

3. Avaliação Externa e Projetos de Educação para a Saúde: estudo empírico

Relacionando, agora, as temáticas abordadas ao longo deste texto, convém lembrar que, apesar de existir uma variedade significativa de estudos no âmbito da avaliação externa das escolas, são praticamente inexistentes estudos que abordem o impacto da avaliação externa no desenvolvimento de projetos, em particular de Projetos de Educação para a Saúde.

Daí a pertinência deste estudo, sobretudo se tivermos em conta que as escolas devem ser promotoras da saúde, dando, assim, cumprimento ao preconizado no Plano Nacional de Saúde 2012-2016: “promover comunidades saudáveis através de informação e literacia em saúde, plataformas de comunicação, redes de apoio e de cooperação, e *empowerment* de doentes e cidadãos, sublinha-se, *empowerment* das famílias portuguesas” (Ministério da Saúde, 2013, p. 21).

Além disso, e à semelhança de outros projetos existentes na escola, o Projeto de Educação para a Saúde, para a sua plena concretização, deve ser enquadrado pedagogicamente e implicar um trabalho colaborativo. Só assim se conseguirá que seja um projeto sólido e consistente.

3.1. Problemática de investigação

O estudo empírico que a seguir se apresenta consubstancia a segunda etapa de um projeto mais amplo, em torno dos efeitos produzidos pela avaliação externa no âmbito do desenvolvimento de projetos nas escolas. Nesta ordem de ideias, o problema de investigação a que o estudo pretende dar resposta pode resumir-se na seguinte questão:

Quais os efeitos da avaliação externa no desenvolvimento de projetos nas escolas, nomeadamente de projetos de Educação para a Saúde?

3.2. Objetivos da investigação

Para nortear a pesquisa delineámos o seguinte objetivo de carácter mais geral:

- ☞ Conhecer a perspetiva dos atores no terreno sobre o efeito da avaliação externa de escolas no desenvolvimento de projetos, nomeadamente no âmbito da Educação para a Saúde.

3.3. Metodologia utilizada

Para a obtenção de respostas à questão de investigação enunciada recorreremos a uma metodologia de cariz qualitativo. Para o efeito, realizámos entrevistas semiestruturadas aos Diretores e aos Coordenadores da

Educação para a Saúde de quatro escolas do distrito do Porto. Em seguida procedeu-se à análise de conteúdo dos depoimentos dos entrevistados.

O nosso enfoque fez-se ao nível das seguintes categorias:

- ☞ Perceções dos atores sobre os conceitos de avaliação, avaliação externa de escolas e educação para a saúde;
- ☞ Impacto da avaliação externa de escolas na implementação e desenvolvimento de projetos nas escolas, nomeadamente ao nível da educação para a saúde;
- ☞ Abordagem da educação para a saúde nas escolas.

3.4. Resultados

A análise dos depoimentos referidos no ponto da metodologia permitiu-nos obter os seguintes resultados:

(i) *Perspetivas dos Diretores*

Na opinião dos Diretores existe uma sobrevalorização dos resultados na avaliação externa nas diferentes disciplinas. Afirmam, ainda, que os resultados exercem uma influência significativa sobre os restantes domínios e que os projetos desenvolvidos nas escolas, em função do seu público-alvo, são pouco valorizados pelas equipas inspetivas, em particular os projetos de educação para a saúde.

Consideraram, também, que o seu apoio ao desenvolvimento de projetos na escola é feito em função das necessidades do público-alvo e não em função da avaliação externa, tendo, um dos entrevistados, afirmado o seguinte: "...o meu apoio ao desenvolvimento de projetos é dado pela mais-valia que esses podem trazer para a formação dos alunos desta escola e não a pensar na avaliação externa de escolas!"

(ii) *Perspetivas dos Coordenadores da Educação para a Saúde*

À semelhança do que se passa com os Diretores, os Coordenadores da Educação para a Saúde corroboram a sobrevalorização dos resultados da avaliação externa das aprendizagens pelas equipas inspetivas e assumem que valorizam pouco os projetos desenvolvidos nas escolas. Além disso, garantem que o seu empenho no desenvolvimento de projetos nas escolas, em particular de Educação para a Saúde, não depende da avaliação externa da escola mas da necessidade de atender aos problemas do seu público-alvo. Daí o afiançarem que se envolvem na conceção e dinamização de projetos sempre com "o intuito de melhorar a qualidade das aprendizagens e de contribuir para o sucesso escolar dos alunos."

Considerações finais

Os resultados obtidos permitem-nos inferir que, nas escolas em estudo, as equipas que realizaram avaliação externa não valorizaram a implementação de Projetos de Educação para a Saúde. Constatámos, ainda, que o empenho dos atores escolares na realização desses projetos não depende da sua valorização, ou não, por parte das equipas que têm a seu cargo a avaliação externa da escola, embora reconheçam que se, numa fase inicial, o desenvolvimento dos Projetos de Educação para a Saúde resultou mais de uma imposição normativa (perspetiva imergente), atualmente, tais projetos "são elaborados em função das necessidades do seu público-alvo!" Aliás, o entrevistados consideram que a Educação para a Saúde e o desenvolvimento de projetos nas escolas têm como fim último contribuir para a Educação para a Cidadania dos alunos.

Importa agora tentar perceber o que (des)motiva os atores no terreno, nomeadamente ao nível da conceção e implementação de Projetos de Educação para a Saúde (ou outros projetos) nas escolas, uma vez que referem que neste momento já não se desenvolve este tipo de projetos por imposição normativa.

Além disso, é necessário compreender de que forma esses atores relacionam a conceção e o desenvolvimento dos Projetos de Educação para a Saúde com a Educação para a Cidadania, uma vez que referiram que o objetivo da Educação para a Saúde é contribuir para a Formação Cívica dos alunos. Nesta ordem de ideias, terminamos esta breve reflexão com duas questões a que procuraremos responder futuramente:

O que motiva os atores escolares a desenvolverem Projetos de Educação para a Saúde nas escolas?

De que forma esses atores relacionam o desenvolvimento de Projetos de Educação para a Saúde com a Educação para a Cidadania?

Referências Bibliográficas

- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das Escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos. In M. I. Miguéns (Dir.). *Avaliação das escolas. Modelos e processos* (pp. 13-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Brigas, J. M. (2012). *Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2203> (acedido em 10/05/2014).
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. Azevedo (org.), *Avaliação das Escolas: consensos e divergências* (pp. 33-50). Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação (1998). *Educação, integração, cidadania. Documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Disponível em <<http://www.min-edu.pt/seei/doc-orient-eb> (acedido em 10/05/2014).
- Ministério da Saúde (2013). *Plano Nacional de Saúde – versão resumo*. Lisboa: Ministério da Saúde. Disponível em <http://pns.dgs.pt/pns-versao-resumo/> (acedido em 10/05/2014).
- Moreira, C. & Pinto, M. (2014). Projetos de educação para a saúde em meio escolar, da construção à avaliação. In *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pp. 716-727.
- Morgado, J. C. (2014). Avaliação e Qualidade do Desenvolvimento Profissional Docente: que relação? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, 345-361.
- Motta, M. L. & Alves, M. P. (2013). Avaliação de Projetos de Educação para a Saúde: uma abordagem qualitativa. In *Atas do 2.º Colóquio Luso-Brasileiro em Investigação Qualitativa*. Vol. 5 (2). Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 792-807.
- OMS (1986). *Carta de Ottawa – Promoção da Saúde nos Países Industrializados*. Disponível em file:///C:/Users/Margarida%20Moreira/Downloads/2_ottawa_nesase_semlogo.pdf (acedido em 10/05/2014).
- Pacheco, J. A. (2000). A Educação para a Cidadania: O espaço curricularmente adiado. *Teias*, 1 (2), Rio de Janeiro, 108-115.

Referências Legislativas

- Decreto-Lei N.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – Define o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, públicos e privados.
- Despacho N.º 19737/2005, de 15 de junho – Determina a criação de um grupo de trabalho incumbido de proceder ao estudo e de propor os parâmetros gerais de educação sexual em meio escolar, na perspectiva da promoção da saúde em meio escolar.



Despacho N.º 2506/2007, de 20 de fevereiro – Determina a obrigatoriedade e as condições para a designação do CEpS dentro de um perfil determinado em cada escola/agrupamento.

Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de abril – Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.

O Ensino da Matemática e a Avaliação Externa de Escolas: Um Estudo com Professores do 1º Ciclo

Pinto, M. ¹

¹ Universidade do Minho

Email: marta.pinto32@gmail.com

Resumo

Pela sua pertinência e acuidade problemática, sobretudo em tempos duma globalização de *standards* a todos os níveis de educação e formação, a avaliação externa não tem deixado de suscitar abordagens diferentes, reclamando uma ampla discussão teórico-concetual sobre a sua natureza transdisciplinar e sobre o impacto e efeitos que produz (Pacheco, Morgado & Seabra, 2014).

A avaliação tem vindo a assumir, nas últimas décadas, um papel central, extrapolando a sua importância para além do campo da educação (Afonso, 2010). O destaque atribuído à avaliação das escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus: a descentralização de meios e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Eurydice, 2011).

Utilizando a análise político-económica da globalização na educação e fazendo também uma abordagem crítica às políticas de partilha (Takayama, 2013), pretende-se analisar a mediação das pressões das políticas curriculares de homogeneização e standardização dos resultados (Afonso, Santiago & Donaldson, 2012) e a sua influência nos professores de Matemática.

O presente estudo quantitativo envolve a realização de um inquérito por questionário aos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, onde se indaga de que forma o modelo de avaliação externa de escolas, implementado em Portugal desde 2006, tem contribuído para o emergir de consequências concretas nos *standards* de avaliação, e na preponderância dos testes sumativos na disciplina de Matemática, considerando as mudanças curriculares e pedagógicas.

Palavras-Chave: Currículo, Matemática, Exames, *Standards*, *Accountability*

Introdução

A avaliação é perspetivada por olhares e interfaces bem diversos, por paradigmas, modelos e teorias concomitantes, práticas diferenciadas e portadoras de novos sentidos e de outros questionamentos (Pacheco, 2011, p.3).

Salientando-se como um dispositivo impulsionador de uma nova identidade, a avaliação é uma técnica de biopoder, ou de subjugação no sentido que Foucault (2010) atribui às políticas educativas e de saúde, colaborando para a afirmação de receio “num contexto em que aumentam as pressões do curto prazo, os indivíduos vivem no receio da avaliação permanente e de não estarem à altura das exigências da empresa” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p.46).

Nas sociedades contemporâneas (Pacheco, 2011, p.9 citando Gil, 2009) a avaliação é indicada enquanto método universal de formação de identidades essenciais à modernização, exacerbada competência e de clarificação da subjetividade, porque a avaliação dá e mede a recompensa e o mérito (Ibid).

O currículo e a aprendizagem vistos como um itinerário de conhecimento, levam a que a avaliação seja centrada no conhecimento, ainda que atente ao contexto histórico das políticas de educação e formação, mencionando práticas avaliativas centradas nos conteúdos, nos objetivos específicos, nas atividades e nas competências (DeKetele, 2008).

A avaliação deixa de ter uma componente sumativa ou formativa e converte-se num projeto inacabado, flexível e viajante, respondendo mais diretamente a uma avaliação por *standards* (Stake, 2006), valorizando essencialmente a dimensão pessoal e a dimensão social -avaliação pelo outro (Pacheco, 2011).

Nas últimas décadas assistiu-se, em Portugal, à expansão e massificação dos sistemas de ensino que levaram a uma preocupação crescente com as questões de qualidade e de avaliação (OCDE, EU, UNESCO) e por outro lado, consolidou-se uma tendência para o aprofundamento dos dispositivos de prestação de contas e de responsabilização, que têm um impacto notório na formulação de políticas educativas nacionais (IGE, 2009). Por estes motivos, os princípios básicos da legislação nacional preconizam que a avaliação e o controlo de qualidade devem aplicar-se a todo o sistema educativo, promovendo a melhoria, a eficácia, a exigência e a informação qualificada para a tomada de decisão. A autonomia das escolas, por este facto, está assim relacionada com a responsabilização e a prestação de contas e com os resultados da avaliação externa (IGE, 2013).

Em Portugal, foi nos anos de 1990, que compreendendo a escola no âmbito da Administração Central e a sua avaliação como unidade organizacional, descobre-se na descentralização da administração pública e no crescente aumento da autonomia concedida às escolas o embutir da sua importância, estando então criadas as bases necessárias para que surgissem várias iniciativas de avaliação externa e de autoavaliação das escolas (Clímaco, 2010). Nestas iniciativas, é visível a influência do movimento das escolas eficazes, que tanto interesse despertou nos responsáveis políticos na área da educação e nos próprios atores educativos (Lima, 2008).

A publicação da Lei nº 31/2001 de 20 de dezembro – demarca um novo rumo na avaliação das escolas em Portugal. Nesta defende-se uma dupla avaliação, a avaliação externa e a auto-avaliação apresentadas, por vezes, como detentoras de lógicas opostas - a autoavaliação mais vocacionada para o desenvolvimento organizacional, a avaliação externa mais focalizada na prestação de contas -, não obstante a complementaridade que poderá ser atribuída a estas duas formas de avaliação vise possibilitar maiores e melhores níveis de desempenho escolar (Ministério da Educação, 2006). Desta lei e de uma experiência piloto realizada em 2006, implementou-se em Portugal um programa de Avaliação Externa das Escolas sob a alçada da IGE, tendo sido concluído o primeiro ciclo avaliativo em junho de 2011.

Assim, o sistema de *accountability* implica relações e interdependências, que inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, tendo em conta valores como a justiça, a transparência e o direito à informação (Afonso, 2011).

O aproveitamento dos alunos em matemática é atualmente avaliado através de dois grandes inquéritos internacionais: o TIMSS e o PISA (Eurydice, 2011). Em termos gerais, o TIMSS pretende avaliar “o que os alunos sabem”, ao passo que o PISA procura averiguar “o que os alunos podem fazer com os conhecimentos adquiridos”. Os dados recolhidos têm três aspetos, o currículo enunciado, tal como os países ou os sistemas educativos o definem, o currículo implementado, efetivamente ensinado pelos professores, e o currículo adquirido, ou aquilo que os alunos aprenderam (Mullis, Martin & Foy, 2008, p. 25).

Os resultados destes estudos têm vindo a aumentar a sua relevância ao longo dos anos, ao ponto de provocarem mudanças profunda, já que a comparação de Sistemas Educacionais através de rankings e da sua interpretação estão a conduzir as políticas educativas numa moda normativa (Bulle, 2011, p.503).

A disciplina de Matemática tem assumido um papel cada vez mais preponderante no percurso educativo do aluno, já que desenvolve capacidades e competências, como a resolução de problemas, a argumentação, a formulação e teste de hipóteses, a comunicação e o rigor da observação, aspetos fulcrais para permitir a inclusão e o sucesso pessoal e profissional num mundo cada vez competitivo (NCTM, 2007; Roth & Radford, 2011).

Na maioria dos países europeus, o currículo de matemática afigura-se como um documento formal, com carácter normativo, que especifica os tópicos a serem aprendidos, descreve os programas de estudo e o seu conteúdo, bem como os materiais didáticos, de aprendizagem e de avaliação a utilizar (Kelly, 2009).

Os currículos baseados nos resultados da aprendizagem centram-se nos processos de aprendizagem, relacionam-se com os novos conceitos de governança e gestão da qualidade e pretendem ser mais abrangentes e flexíveis do que os currículos tradicionais, baseados nas disciplinas. Há quem defenda que a formulação de normas baseadas nos resultados da aprendizagem é uma maneira de assegurar a qualidade do ensino, concedendo, simultaneamente, uma maior autonomia aos que o ministram para definirem programas de aprendizagem que respondam às necessidades dos seus alunos (Cedefop, 2008).

Em Portugal, após as reformas introduzidas no currículo em 2008, o programa atual ficou mais explícito no que respeita ao desempenho que os alunos devem ter em cada um dos tópicos matemáticos e nas competências transcurriculares relacionadas com a disciplina (Eurydice, 2011).

Método

Das conclusões obtidas através da análise de relatórios e da revisão da literatura relativa à temática, realizou-se um estudo empírico, de natureza quantitativa (Moreira, 2006), com o recurso a um inquérito por questionário (Tuckman, 1994; Ghiglione & Matalon, 1997), elaborado com itens distribuídos pela escala de Likert, destinado a professores de matemática do 1.º ciclo do ensino básico das escolas de um concelho da zona norte de Portugal, cuja fiabilidade foi testada noutro estudo empírico (Marques, 2013).

A amostra (n=60) foi selecionada aleatoriamente de escolas do ensino básico de um agrupamento da zona norte, sendo a maioria dos respondentes do sexo feminino (92%) e os restantes do sexo masculino (8%). A maioria está incluída na faixa dos 30 aos 45 anos (45%), seguida dos que possuem mais de 45 anos (37%) e uma minoria com menos de 30 (17%). A grande maioria possui como habilitações literárias a licenciatura (86%), e os restantes mestrado (14%). Em relação ao tempo de serviço, a maioria encaixa-se na faixa dos 11 a 20 anos (45%), seguida dos que possuem mais de 20 anos (28%) e por último os que têm entre 1 a 10 anos (27%) de serviço.

Resultados preliminares

Os resultados obtidos do inquérito encontram-se organizados em duas dimensões: Mudanças Curriculares e Mudanças Pedagógicas.

Através da análise das questões relacionadas com as Mudanças Curriculares, podemos retirar alguns resultados específicos: os inquiridos mostram-se consensuais com a ideia de que: os resultados escolares obtidos pelos alunos nas provas nacionais contribuem para a construção da imagem social da escola; as provas nacionais a matemática devem ser realizadas no final de cada ciclo; o Plano de Acompanhamento da Matemática contribuiu para uma maior colaboração pedagógica entre professores; com a noção de que os *rankings* contribuem para a competitividade entre escolas; com o facto de as metas curriculares corresponderem a objetivos terminais e que estas definem os conteúdos que os alunos devem aprender.

Na dimensão Mudanças Pedagógicas, os resultados mostram-nos que os docentes inquiridos demonstram concordância com a ideia de que: os trabalhos de casa contribuem para a melhoria dos resultados; como professor(a) de matemática, sente-se pressionado(a) para ensinar para as provas nacionais; os apoios pedagógicos proporcionados aos alunos na escola devem estar direcionados para as disciplinas com provas nacionais; o ensino para os testes contribui para a melhoria dos resultados escolares; os professores de matemática ensinam cada vez mais para as provas nacionais; de que o aluno é o principal responsável pelo seu desempenho e também que como professor(a) de matemática, sente-se responsável pelos resultados que os seus alunos obtêm na avaliação interna durante o ano letivo.

A indefinição avaliativa dos inquiridos, calculada através do coeficiente de correlação, é encontrada nos efeitos da avaliação sumativa na classificação final dos alunos, e também na objetividade da avaliação centrada nos testes.

Conclusões

Os inquiridos neste estudo revelam concordância no que diz respeito aos efeitos da avaliação externa nas suas práticas e que os feitos enunciados nos relatórios de avaliação externa são retóricos, apesar de concordarem que a avaliação externa esteja a contribuir para o ensino voltado para os testes e para a *standardização* de resultados. A ideia de que os resultados obtidos nas Provas Nacionais e a existência de *rankings* contribuem para a competitividade entre escolas está presente nos resultados deste inquérito, apesar de existir maior concordância entre os docentes no facto de que os resultados a matemática nas

provas nacionais não reflitam a aprendizagem real dos alunos ou de que a sua influência provoque um aumento de competitividade entre docentes.

A conceção da objetividade da avaliação centrada nos testes é alvo de grande incerteza por parte dos inquiridos, havendo respostas bastante discordantes.

A maioria dos inquiridos afirma que se sente pressionado para ensinar para as provas nacionais, que os apoios pedagógicos proporcionados aos alunos na escola devem estar direcionados para as disciplinas com provas nacionais, que o aluno é o principal responsável pelo seu desempenho escolar e também que o ensino para os testes contribui para a melhoria dos seus resultados.

No entanto, existe uma certa indefinição sobre a ideia de que as metas curriculares substituem o programa, resultado de um leque de respostas bastante diverso, não encontrando consenso também sobre a noção de que se sentem confortáveis com a existência de uma avaliação centrada nos testes ou de que são responsáveis pelos resultados que os alunos obtêm nas provas nacionais.

Evidencia-se também a indefinição da influência da avaliação externa de escolas e dos resultados dos testes internacionais (PISA, TIMSS, por exemplo) contribuírem para a valorização da matemática nos planos curriculares do Ensino Básico e para as práticas pedagógicas dos docentes inquiridos (colaboração entre docentes, construção de materiais, organização de atividades ou conteúdos a lecionar, etc).

Nos resultados definitivos do estudo, será pertinente considerar algumas questões: Que finalidades poderão ter as provas finais de ciclo, se não refletem a real aprendizagem dos alunos? Qual a sua influência na qualidade das aprendizagens e nas práticas reais dos docentes?

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. (2012). O comparativismo avaliador e a teoria de modernização revisitada. In M. P. Alves & J.C. Morgado (Org.), *Avaliação em Educação: políticas, processos e práticas* (pp. 43-54). Santo Tirso: De Facto.
- Afonso, A. (2011). “Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares”. In: Alves, M. P. & Ketele, J. M. (orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora. (pp. 83-101).
- Afonso, A. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Revista Estudos Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/Agosto.
- Afonso, N. & Costa, E. (2011). “A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento”. In: Barroso, J. & Afonso, N. (org.), *Políticas Educativas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão. (pp.155-189).
- Aguiar, S. (2013). *A motivação dos alunos para o sucesso na matemática: Estudo de caso numa turma de 6º ano da Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares*. Lisboa: Universidade de Lisboa [dissertação de mestrado].
- Azevedo, J. (2007). *Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. In Conselho Nacional da Educação, *Avaliação das escolas: Modelos e processos* (pp. 13-99). Lisboa: Conselho Nacional da Educação – Ministério da Educação.
- Ball, S. (1998) *Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy* *Comparative Education*, 34: 2 (pp. 119-130)
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03050069828225>
- Bulle, N. (2011) *Comparing OECD educational models through the prism of PISA*, *Comparative Education*, 47:4, (pp503-521).
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03050068.2011.555117>
- Cedefop, (2008) “The shift to Learning Outcomes: Conceptual, Political and Pratical Developments in Europe” Luxembourg: Office for official Publications of E.C.
- CEDEFOP (2011) *Evaluation for Improving Student Outcomes: Messages for Assurance Policies*. Luxembourg: Publication Office of The European Union.

- CEDEFOP (2012) Curriculum Reform in Europe: The Impact of Learning Outcomes. Luxembourg: Publication Office of The European Union
- Clímaco, M. C. (2010). Percursos da avaliação externa das escolas em Portugal: Balanços e propostas. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), Avaliação das escolas dos Ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo (pp. 69-110). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Nacional da Educação.
- Dias, P. (2012) A Avaliação Externa de Escolas: um contributo para a mudança na Organização Escolar? Viseu: Universidade Católica [dissertação de mestrado].
- Esteves, M. (2006), Análise de Conteúdo In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp. 105-125). Porto: Porto Editora
- Eurydice, (2011) Modernization of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension, disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Fonseca, António (2010). Escola, Avaliação Externa, Autoavaliação e Resultados dos Alunos. Aveiro : Universidade de Aveiro [dissertação de mestrado].
- Freitas, Sandra (2012). Avaliação Externa de Escolas. Braga : Universidade do Minho [dissertação de mestrado].
- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1997). O inquérito. Teoria e prática. Oeiras: Celta.
- Inspecção-Geral da Educação (2013). Avaliação externa de escolas. Avaliação e classificação. Descritores dos níveis de classificação. Lisboa: IGE.
- Inspecção-Geral da Educação (2013). Avaliação externa de escolas - Relatório 2011-2012. Lisboa: Ministério da Educação – IGE
- Inspecção-Geral da Educação (2009). Avaliação externa de escolas - Referentes e instrumentos de trabalho. Lisboa: Ministério da Educação - IGE.
- Kelly, A. (2009) The Curriculum, Theory and Practice, Sixth Edition, London: Goldsmiths College
- Lima, J. A. (2008). Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lipovetsky, G., Serroy, J. (2010) A Cultura Mundo- Resposta a uma sociedade desorientada. Lisboa: Edições 70
- Marques, M. (2013). Avaliação Externa de Escolas e seus efeitos nas perspetivas curriculares e pedagógicas: um estudo com professores de Matemática. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Universidade do Minho (pp.3860-3874).
- Martins, L. (2006) A Avaliação Externa na Disciplina de Matemática no 12º Ano e sua influência na Relação Educativa. Faro: Universidade do Algarve [dissertação de mestrado].
- Melo, C. (2011) A melhoria da escola sob o prisma da Avaliação. Aveiro: Universidade de Aveiro [dissertação de mestrado].
- Mialaret, G. (1975). A aprendizagem da Matemática – Ensaio de Psicologia. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Educação (2011). Relatório final – Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas. Lisboa: CNE
- Ministério da Educação (2006). Relatório final da atividade do grupo de trabalho para a avaliação das escolas. Lisboa: CNE.
- Moreira, João M. (2006). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. Porto: Porto Editora. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp. 41-84). Porto: Porto Editora
- Mullis, I., Martin, M. & Foy, P. (2008), TIMSS Advanced Technical Report, Boston :Lynch School of Education National Council of Teachers of Mathematics (NTCM), 2007. Princípios e normas para a matemática escolar (Melo M., Trad.). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

- National Council of Teachers of Mathematics, (2000). Principles and standards for school mathematics. Edited by NCTM, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nunes, J. (2012), O impacto da Avaliação Externa na Escola. Lisboa: Universidade de Lisboa [dissertação de mestrado].
- OECD (2014), PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Students Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February), PISA, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- Pacheco, José A. et al (2013). Avaliação Externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Pacheco, J.A. (2011) Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada, Revista Lusófona da Educação, v. 17, n. 17, pp.65-74.
- Pacheco, J.A. (2009). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada, Revista Lusófona de Educação, 17, 75-90, (disponível em:
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2366/1866>)
- Pacheco, J.A. (2005). Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2002). A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora.
- Roth, W, & Radford, L. (2011). A cultural-historical perspective on mathematics teaching and learning. Rotterdam: Sense Publishers;
- Santiago, Paulo, Donaldson, Graham, Looney, Anne, & Nusche, Deborah (2012). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education PORTUGAL: Paris: OECD.
- Santiago, P. (2010). Comunicação apresentada no Conselho Nacional da Educação. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo (pp. 27-51). Lisboa: CNE – Ministério da Educação.
- Santos, Sandra Patrícia (2013). Rankings das escolas e qualidade das aprendizagens. Que relação? Um estudo exploratório no ensino privado. Braga: Universidade do Minho [dissertação de mestrado].
- Silva, Nuno (2004). Perspetivas de Avaliação na Disciplina de Matemática, de alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho [dissertação de mestrado].
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education (pp. 5-17). London: Routledge
- Stake, R. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. España: Graó.
- Takayama, K. (2013) PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance, Comparative Education, 49:4, (pp539-542.)
- Thurler, M. G. (1998). “Manager, développer ou évaluer la qualité de l’école?” In Pelletier, G. (Dir) L’évaluation institutionnelle de l’éducation: défi, ouverture et impasse. Montréal: AFIDES.
- Timss and Pirls (2011): Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning Michael O. Martin and Ina V.S. Mullis, Editors, disponível em:
http://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Relationship_Report.pdf
- Tuckman, Bruce W. (1994). Manual de investigação em educação (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação

- Lei nº 31/2002. Diário da República – I Série – A Nº 294 de 20 de Dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).

Avaliações externas de Matemática no Ensino Fundamental brasileiro: um olhar a partir de Minas Gerais

BAQUIM, Cristiane Aparecida¹; BRASIEL, Matheus Enrique da Cunha P.²

¹ Universidade Federal de Viçosa / Universidade do Porto

² Universidade Federal de Viçosa

Email: cristiane.baquim@ufv.br; matheus.brasiel@ufv.br

Resumo

Este trabalho apresenta dados de duas pesquisas que foram desenvolvidas de forma continuada no âmbito da Universidade Federal de Viçosa, e que analisaram os resultados das avaliações externas de matemática nas escolas públicas que oferecem os anos iniciais (1^o ao 5^o anos) e os anos finais (6^o ao 9^o anos) do Ensino Fundamental, nas cidades da microrregião de Ubá, Minas Gerais, por meio de um estudo comparativo dos resultados obtidos no SAEB/Prova Brasil e no SIMAVE/Proeb. A pesquisa, de natureza quali-quantitativa, utilizou o software estatístico SPSS e o EXCEL, e foi complementada pela análise inferencial dos dados e das Matrizes de Referência. Analisamos também os Boletins Pedagógicos das escolas que apresentaram o menor índice, o mediano e o maior índice nas provas citadas, a fim de verificar quais as habilidades e competências em matemática que estão sendo asseguradas e quais ainda precisam ser melhor desenvolvidas no âmbito da microrregião. Nessas escolas, foram feitas entrevistas com os gestores sobre os fatores intra-escolares que poderiam contribuir com os resultados auferidos nas avaliações. Comparando-se os dois ciclos analisados, identificamos similaridades mas, também, especificidades que caracterizam cada um. Os dados indicaram que, apesar da microrregião estar ajustada aos condicionantes impostos pelo “Estado avaliador” (OLIVEIRA, 2011), a realidade de cada escola deve ser dimensionada ao serem observados os impactos dos resultados das avaliações na dinâmica institucional, pois os diferentes contextos não são considerados pelas avaliações externas analisadas. Foi possível verificar que professores e gestores das escolas são submetidos a pressões relativas às metas e resultados, estando estes ligados aos investimentos recebidos pelas escolas e abonos salariais. Além de serem utilizadas para nortear as políticas educacionais, as avaliações têm-se constituído em um aparato de regulação social, passando a controlar não apenas o currículo formal, mas a autonomia do professor em relação ao conteúdo que está sendo ensinado, sendo que a tendência homogeneizadora que disseminam, por sua própria natureza ideológica, tem certificado as próprias ações avaliativas, aumentando a sua eficácia legitimadora de tal forma que fica “difícil desocultar os interesses, demandas e funções que lhe subjazem” (AFONSO, 2009).

Palavras-Chave: Avaliações externas de Matemática; Microrregião de Ubá-MG; SIMAVE/PROVA BRASIL; Ensino fundamental.

1. Introdução e Justificativa

As primeiras experiências em avaliação externa em larga escala do Estado brasileiro começaram a surgir no fim da década de 80 e início dos anos 90, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a avaliação educacional é tratada de forma associada à qualidade da educação. No art. 206, a “garantia de padrão de qualidade” figura como um dos princípios basilares do ensino. No art. 209, a avaliação da qualidade pelo poder público aparece como condição do ensino. Ao tratar do Plano Nacional de Educação, o art. 214 indica como um dos resultados pretendidos a “melhoria da qualidade do ensino”.

Conforme aponta Afonso (2009), nas últimas décadas os países capitalistas ocidentais têm implementado as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (accountability), que “foram ganhando certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, econômicas e educacionais nacionais”. Esta tendência homogeneizadora, por sua própria natureza ideológica, tem

legitimado as próprias ações avaliativas, aumentando a sua eficácia legitimadora de tal forma que fica *“difícil desocultar os interesses, demandas e funções que lhe subjazem”* (Op. cit.).

No Brasil, as avaliações externas têm introduzido elementos capazes de direcionar as políticas públicas para a educação, provocando também uma mudança de rumos na prática pedagógica. Conforme uma lógica produtivista, acentuou-se a compreensão de que a qualidade da educação pode ser melhorada se as escolas forem levadas a comparar os resultados estatísticos entre si. Essa premissa de ranqueamento tem gerado interpretações enviesadas sobre a utilização dos índices, de quais conteúdos devem ser privilegiados, bem como feito surgir adequações artificiais para cumprir objetivos impostos pelo “estado avaliador” (OLIVEIRA, 2011) para os sistemas de ensino.

Desde meados dos anos 1990, o SAEB foi implantado no Brasil e tem-se consolidado com o *“objetivo principal de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica”* (INEP, 2015). Além do SAEB, diversos estados brasileiros também contam com seu próprio sistema de avaliação, como é o caso de Minas Gerais com o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE), que foi criado em 2000 e vem sendo aplicado anualmente em escolas das redes estadual e municipal do Estado.

Busca-se neste trabalho discutir sobre o tema “Avaliações Externas”, apresentando os dados de duas pesquisas que foram desenvolvidas de forma continuada no âmbito da Universidade Federal de Viçosa, e que fizeram uma análise dos resultados das avaliações externas de matemática nas escolas públicas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental (1^o ao 5^o anos) e os anos finais desse mesmo ciclo (6^o ao 9^o anos), nas cidades que compõem a microrregião de Ubá (MRUbá), Zona da Mata de Minas Gerais. Para tanto, foi realizado um estudo comparativo e analítico dos resultados obtidos no SAEB/Prova Brasil (anos de 2007, 2009 e 2011) e no SIMAVE/Proeb (2010, 2011 e 2012).

Objetivou-se, também, analisar os Boletins Pedagógicos que apresentam os resultados alcançados pelas escolas que, em nosso estudo, apresentaram o menor índice, o mediano e o maior índice, nas provas citadas. Com esta análise, pretendeu-se verificar quais as habilidades e competências em matemática que estão sendo asseguradas e quais ainda precisam ser melhor desenvolvidas no âmbito dessa microrregião. Nas escolas indicadas, buscou-se ainda identificar, através de entrevistas feitas aos gestores, quais os fatores intra-escolares que poderiam contribuir com os resultados auferidos nas avaliações.

2. Resultados e Discussões

A primeira etapa da pesquisa ocorreu de março/2013 a fevereiro/2014 e analisou os dados de 17 municípios e 97 escolas públicas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental na região. A segunda etapa ocorreu de março/2014 a fevereiro/2015 e analisou os dados dos mesmos municípios e das 42 escolas públicas que ofertam os anos finais. A pesquisa foi de natureza quali-quantitativa, realizada com o auxílio do software estatístico SPSS e do EXCEL, complementada pela análise inferencial dos dados e das Matrizes de Referência. A Matriz de Referência para Avaliação é o elemento base de origem dos testes e visa garantir a legitimidade e a transparência da avaliação. Ela é formada por um conjunto de descritores que, agrupados em tópicos/temas, apresentam as habilidades consideradas básicas e possíveis de serem aferidas por meio do instrumento utilizado em avaliações em larga escala (CAEd/UFJF, 2009).

Como os resultados são construídos tendo por base a mesma escala do SAEB, é possível comparar a proficiência alcançada no SIMAVE pelas escolas estaduais com as médias do Brasil e do Estado, no SAEB. Abaixo temos a tabela 1 com os padrões de desempenho em Matemática que são usados no SIMAVE:

Tabela 1: Padrões de desempenho em Matemática utilizados pelo SIMAVE (Fonte: CAEd/UFJF, 2012)

Ano	Baixo	Intermediário	Recomendável
5º Ano Ensino Fundamental	até 175	175 a 225	acima de 225
9º Ano Ensino Fundamental	até 225	225 a 300	acima de 300
3º Ano Ensino Médio	até 300	300 a 375	acima de 375

Nas tabelas a seguir é possível observar os dados obtidos, nos 5^o anos, nas três últimas avaliações da Prova Brasil no país, no estado de Minas Gerais e na MRUbá (Tabela 2) e do Proeb no estado de Minas Gerais e na MRUbá (Tabela 3).

Tabela 2 – Dados de proficiência de Matemática da Prova Brasil, em Minas Gerais e na Microrregião de Ubá (MRUbá). Dados das edições de 2007, 2009 e 2011 no 5º Ano (Fonte: Dados da pesquisa, 2013).

Região	2007	2009	2011	Média
Brasil	191,51	204,29	206,25	200,68
MG	199,89	224,73	229,10	217,91
MRUbá	207,80	237,73	236,31	227,28

Tabela 3 – Média da proficiência de Matemática do Proeb para o 5º ano do Ensino Fundamental, em Minas Gerais e na Microrregião de Ubá (MRUbá). Dados das edições de 2010, 2011 e 2012 no 5º Ano (Fonte: Dados da pesquisa, 2013).

Região	2010	2011	2012	Média
MG	229,45	230,01	232,09	230,52
MRUbá	247,35	245,40	241,66	244,80

Já nas tabelas a seguir é possível observar os dados obtidos nas três últimas avaliações, nos 9º anos, da Prova Brasil no país, no estado de Minas Gerais e na MRUbá (Tabela 4) e do Proeb/SIMAVE no estado de Minas Gerais e na MRUbá (Tabela 5).

Tabela 4: Dados de proficiência de Matemática da Prova Brasil, para o 9º ano do Ensino Fundamental, em Minas Gerais e na Microrregião de Ubá (MRUbá). Dados das edições de 2007, 2009 e 2011 (Fonte: Dados da pesquisa, 2014).

REGIÃO	2007	2009	2011	Média
MG	252,60	257,54	263,2	257,78
Brasil	240,56	240,29	243,2	241,35
MRUbá	263,86	266,46	273,3	267,87

Tabela 5: Média da proficiência de Matemática do Proeb/SIMAVE para o 9º ano do Ensino Fundamental, em Minas Gerais e na Microrregião de Ubá (MRUbá). Dados das edições de 2010, 2011 e 2012 (Fonte: Dados da pesquisa, 2014).

REGIÃO	2010	2011	2012	Média
MG	264,35	260,45	267,3	264,03
MRUbá	274,33	275,76	274,50	274,87

Observa-se, nas tabelas 2 a 5, que os valores obtidos por Minas Gerais e pela MRUbá, em todas as edições da Prova Brasil, tanto no 5º Ano, quanto no 9º Ano, são superiores aos do país. Essa diferença pode ser explicada pelo fato de o estado de Minas Gerais ser um dos pioneiros na implantação de avaliações externas de âmbito estadual, além de indicarem um reflexo dos programas implementados nas escolas, como “Escola Referência” e o “14º Salário”. Alguns dos efeitos dessa política podem ser observados no interior das escolas: o acirramento da competição entre escolas e entre professores; a disputa por alunos mais preparados para a realização das provas; a mudança na rotina das escolas em função da aplicação de tantas avaliações; um currículo revisado para atender às matrizes de referência; o treinamento de alunos para atender às exigências do modelo de avaliação que é utilizado; o adoecimento docente em função da forte pressão por resultados, dentre tantos outros.

O “prêmio produtividade” conhecido como “14º salário” é um incremento remuneratório concedido aos professores e servidores das escolas estaduais, em função de seus resultados nas avaliações do SIMAVE. Prática meritocrática oficialmente reconhecida como fundamental para o cumprimento do Acordo de Resultados firmado entre as instituições educacionais do governo de Minas, visando melhorar os índices do sistema de ensino. Ou seja, a produtividade, entendida como os resultados positivos nas avaliações e o alcance de metas objetivas, é fator condicionante para uma “suposta” valorização do trabalho docente que, na realidade, deveria preceder essa lógica produtivista. Quanto às “Escolas Referência”, destinam-se à promoção do desenvolvimento profissional de educadores e à disseminação da cultura de trabalho em grupo nas escolas estaduais que integram a Rede de Escolas-Referência. Ser Escola Referência significa ser privilegiada em programas e ações de investimento financeiro e técnico

oriundos da SEE/MG, promovendo especialmente melhorias na estrutura física e cursos de formação continuada. Tais escolas, também, acabam por tornar-se piloto nas iniciativas governamentais de implantação de novos projetos, antes de serem ampliados para todas as escolas da rede.

Observa-se também, nas tabelas 2 a 5, que a MRUbá, na avaliação do Proeb, também apresenta resultados superiores aos do estado mineiro, tanto no 5º Ano, quanto no 9º Ano. Esses dados são significativos pois apontam que esta microrregião tem sido um espaço de confluência de ações direcionadas para o cumprimento das metas que lhes são atribuídas. Ou seja, há uma completa adequação da dinâmica das escolas à perspectiva avaliadora e comparativa posta pelo Estado avaliador.

Notou-se em nosso estudo, que a MRUbá, no 5º Ano, concentra a maioria de suas escolas (71%) no Padrão de Desempenho Recomendado e o restante no padrão Intermediário, indicando que esta região preza pela qualidade da educação e/ou pela adequação ao padrão avaliativo que lhe é imposto, pois estes resultados refletem que os alunos avaliados, além de apresentarem as habilidades esperadas, possuem maiores possibilidades de cumprir, com sucesso, a trajetória escolar. Temos ainda que nenhuma das escolas que investigamos apresentou um Padrão de Desempenho baixo, ratificando que se tem um investimento em prol de se atingir as metas de qualidade atribuídas para a microrregião.

Já com relação aos resultados do 9º Ano, observou-se que a MRUbá concentra a maioria de suas escolas (97%) no Padrão de Desempenho Intermediário, ou seja, 29 escolas analisadas neste estudo estão neste padrão de desempenho. Apenas uma escola se encontra no padrão de desempenho Recomendado, representando um percentual de 3%, e nenhuma das escolas apresentou um Padrão de Desempenho baixo.

Considerações

Comparando-se os dois ciclos analisados, identificamos similaridades e também especificidades que caracterizam cada um. Em relação às similaridades, os dados apontaram para a dificuldade dos profissionais que atuam nas escolas em relação à leitura e interpretação dos Boletins Pedagógicos, quando esses retornam para as escolas na forma de escalas de proficiências, gráficos e tabelas. Demonstram dificuldades em sua interpretação e, por consequência, na utilização pedagógica que poderiam fazer a partir de uma leitura qualitativa. Apesar disso, em concordância com o que a literatura sobre o tema tem discutido, os profissionais admitem a importância de realizarem-se avaliações externas para acompanhar e melhorar a qualidade do serviço educacional prestado, mas discordam da forma como têm sido aplicadas e os seus resultados divulgados, sem qualquer participação da comunidade escolar.

Outra questão importante é que essa prática avaliativa centralizada tem alterado os rumos da prática pedagógica nas salas de aula, pois os professores adaptaram o seu trabalho (currículo, métodos, didática, avaliação interna, etc.) visando atender aos objetivos das avaliações, quer seja por causa do ranking entre as escolas, quer seja por causa do Prêmio Produtividade, oferecido na forma de vantagem pecuniária (14^o salário), pelo Estado de Minas Gerais, de acordo com o resultado alcançado por cada escola.

É importante destacar que, a partir dos resultados da primeira parte dessa pesquisa, retornamos às escolas investigadas e oferecemos uma oficina sobre as avaliações externas, focando especialmente a leitura dos dados dos Boletins Pedagógicos e a sua utilização pedagógica. Os profissionais presentes, ao avaliarem a oficina, consideraram-na especialmente elucidativa e colaborativa para a sua formação em relação a esse tema, o que sugere, inclusive, que o Estado tem falhado no sentido de formar adequadamente os sujeitos para o uso qualitativo dos resultados. Tal fato ficou muito evidente a partir das dúvidas que nos eram direcionadas durante o desenvolvimento das atividades.

Outra similaridade diz respeito aos resultados alcançados nas avaliações comparadas, tendo em vista que a microrregião alcançou resultados superiores aos do Estado de Minas Gerais e aos do Brasil nos dois ciclos analisados e em todos os anos investigados, demonstrando que adequou-se, mesmo que com medidas artificiais, como veremos a seguir, aos propósitos desse modelo de política.

Quanto às especificidades, essas ocorrem tanto a nível de cada escola (que não trataremos nesse trabalho) quanto em relação a cada ciclo. Os dados sinalizam para o fato de que, no ciclo final do ensino fundamental, cujos alunos encontram-se na faixa etária dos 11 aos 14 anos, é mais difícil para a escola mantê-los motivados para a realização das avaliações. Os gestores informaram que utilizam de estratégias motivacionais para envolvê-los e levá-los a comparecer no dia da aplicação das provas, como oferecer um almoço diferenciado e sorvetes, sortear brindes (pen drives, chocolates, etc), dar pontos extras, buscar na residência, não realizar as provas na sexta-feira quando o índice de faltas é maior, dentre outros. Essas práticas de “permuta” não são muito visualizadas no ciclo inicial e acreditamos que tal fato ocorra porque, nessa etapa de escolaridade, as crianças são menores (6 aos 10 anos) e os pais ainda consideram importante a sua presença cotidiana na escola, sendo a família uma importante protagonista nesse

processo. Para essas crianças, entretanto, as escolas investem num “treinamento” contínuo referente ao tipo de prova que realizarão (preenchimento de gabarito, exercícios de reforço, provas similares e até reprodução de provas aplicadas em anos anteriores, limite de tempo, etc.), enfocando mais os conteúdos de Português e Matemática, já que serão esses os domínios a serem avaliados.

Enfim, os dados indicaram que, apesar da microrregião estar ajustada aos condicionantes impostos pela regulação Estatal, a realidade de cada escola deve ser dimensionada ao serem analisados os impactos dos resultados das avaliações na dinâmica institucional, pois as diferentes realidades de cada escola não são levadas em consideração pelas avaliações externas analisadas. Com estas pesquisas foi possível verificar que professores e gestores das escolas são submetidos a pressões relativas às metas e resultados a serem alcançados via avaliações externas, resultados estes que estão ligados aos investimentos recebidos pelas escolas e abonos salariais. Fatores internos à escola – como formação docente, formas alternativas de organização, planejamento de ações, análises qualitativas dos relatórios, treinamento para a realização das provas, dentre outros – são importantes nos resultados finais alcançados. Mas, o que o estudo sugere é que, para além dos esforços institucionais de adequação ao modelo avaliador implementado, outras ações relacionadas à população historicamente excluída da escola, e que hoje se encontra excluída “dentro” das escolas, são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

Por fim, temos que as avaliações externas devem ser capazes de ajudar a escola a olhar para si mesma, reconhecendo os pontos fortes e as fragilidades em suas práticas, sendo um instrumento de complementação das avaliações internas das unidades escolares, e também servir como instrumento de melhoria da educação e aperfeiçoamento da prática escolar. Porém, para que isto de fato ocorra, é necessário que os modelos de avaliações em larga escala existentes atualmente sejam revistos. Somente penalizar quem apresenta resultados ruins e gratificar quem apresenta bons resultados, pouco contribui para o avanço da educação, pois da forma como as metas impostas pelo Estado, bem como os resultados obtidos nas avaliações externas, “pressionam” as escolas, essas, muitas vezes, optam por um simples treinamento dos alunos para a realização das avaliações ao invés de valorizar o desenvolvimento crítico da aprendizagem dos estudantes.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A.J. (2009). Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 13, 13-29.
- Afonso, A.J. (2010). Avaliação Educacional. Disponível em <http://www.gestrado.org/pdf/363.pdf>.
- Augusto, M. H. (2012). Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, jul./set., 695-709.
- Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- CAEd/UFJF (2011). SIMAVE – PRO EB 2011: Matemática 5º ano do Ensino Fundamental. Juiz de Fora: CAEd.
- Coelho, M. I. de M. (2008). Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, abr./jun., 229-258.
- Freitas, K. S. (2009). Progestão: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?. Módulo X. Brasília: CONSED.
- INEP (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SAEB. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>.
- Oliveira, A. P. de M. (2011). A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (2014). Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php>.
- Soares, C. R. (2011). Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.

As Heranças da (Não) Valorização dos Currículos de Matemática e Música na Educação Básica Brasileira: as (Não) Influências das Avaliações Externas

Araújo, I. H. T. F. de¹; & Mosca, M. de O.²

¹ Universidade Federal do Pará (Bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE/CAPES)

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Email: izahelena@ufpa.br; maristelamosca@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os currículos de matemática e música da educação básica brasileira, sobre o qual se levanta a problemática das heranças de (não) valorização destes currículos, tendo como questão norteadora a (não) valorização dos currículos de matemática e música é uma herança das (não) influências das avaliações externas?. A partir de uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e de cunho descritivo, a investigação se revela na trajetória textual que desenvolve, inicialmente, os conceitos de currículo propostos por Goodson (2001) e Pacheco (2014), desmembrando-se para perspectivas históricas dos currículos de matemática e música na educação básica brasileira, sob lentes distintas das autoras. Para tratar da história do ensino da matemática, optou-se por descrever o processo de transição de um currículo de matemática com finalidades utilitárias e práticas para um currículo acadêmico, constituído por um conhecimento de *status* elevado. O período selecionado foi de 1827 a 1930, com a implantação dos Cursos Jurídicos no Brasil até a instituição do ensino secundário seriado e obrigatório (Valente, 2004; 2007 e 2008). Pelos caminhos do ensino da música, optou-se por uma abordagem histórico-teórica não factual que privilegia as idas e vindas da música como componente curricular na educação básica (Fonterrada, 2008), desenhando um panorama desde os primeiros tempos do Brasil-Império aos dias de hoje (século XXI), dialogando sobre as concepções de música na escola e seu espaço curricular. Em relação ao currículo de matemática foi possível verificar que sua constituição no ensino secundário brasileiro sofreu fortes influências dos exames para entrada no ensino superior, ou seja, das avaliações externas. Essas influências tiveram implicações na elevação do status da matemática no currículo, na definição dos conteúdos e na produção dos textos didáticos. Já em relação à música, viu-se que os programas de avaliações institucionais reafirmam a não valorização da música enquanto componente curricular da educação básica brasileira, não tendo ainda alcançado o *status* de disciplina, sendo conteúdo obrigatório do componente curricular Arte. A partir dos resultados sobre as influências das avaliações nas decisões sobre os currículos de matemática e música, aponta-se para a necessidade dialógica sobre a formação global do sujeito em seus processos de escolarização.

Palavras-Chave: Avaliação Externa, Currículo, Matemática, Música.

1 Introdução

Ao nos depararmos com a escola contemporânea, em sua homogeneidade globalizada de organização e espaços de aprendizagem, tempos e saberes – o currículo – podemos refletir sobre as construções históricas que trazem aos dias de hoje tal organização. Dessa forma, procuramos dialogar academicamente sobre a (não) valorização dos currículos de matemática e música na Educação Básica brasileira, a partir das experiências docentes das pesquisadoras e de uma incursão histórica nas concepções e currículos dessas disciplinas.

Tratando matemática e música como disciplinas escolares e linguagem de conhecimento neste artigo, assumimos que as disciplinas são problemáticas, “erigidas e objetivadas sobre motivos determinados” (Gil,

2000, p. 253), e que esses percursos de construção disciplinar – que vão do *Trivium* e *Quadrivium* romanos às concepções curriculares contemporâneas – foram traçados, de acordo com D’Ambrósio (2008, p. 9), por “forças de natureza global, dependendo dos projetos político e sócio-econômico dos países”.

Dessa forma, ao levantarmos a problemática das heranças de (não) valorização dos currículos de matemática e música na Educação Básica brasileira e sua relação com as avaliações externas procuramos, a partir de uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e de cunho descritivo, dialogar em uma trajetória textual, desenvolvendo os conceitos de currículo propostos por Goodson (2001) e Pacheco (2014), desmembrando para as perspectivas históricas dos currículos de matemática e música. Nessa dialética, as lentes distintas das pesquisadoras/autoras consideram suas experiências docentes nos campos disciplinares estudados, bem como suas reflexões sobre a (não) valorização da matemática e da música nos campos de vivências e saberes da Escola, refletindo sobre a herança das avaliações externas no *status* de cada uma dessas disciplinas, no reconhecimento da sua importância para a formação do estudante e sua relevância curricular.

2 Currículo, conhecimento e avaliações externas

A institucionalização da educação formal por meio das escolas impôs modelos de conhecimento construídos de e para grupos sociais diversos, permitindo estabelecer elos entre as gerações. Dessa forma, “a escola torna-se o centro de diversos saberes e culturas: de um lado, os saberes ligados aos campos epistemológicos e disciplinares e aos contextos sociais; de outra banda, a cultura referente às organizações educativas, aos professores e alunos” (Pacheco, 2014a, p. 32).

Segundo este autor, o *corpus* de conhecimento escolar é resultado do processo de transformação curricular que, por sua vez, é socialmente construído e inerente a questões de poder e de critérios de verdade epistemológicos. Porém, Pacheco (2014a) nos chama atenção para dois tipos de conhecimento, o conhecimento educativo, orientado para a formação social e o conhecimento instrucional, do campo cognitivo, dos saberes específicos. O processo de transformação curricular, mais relacionado aos conteúdos que irão compor o currículo, trata da inclusão do conhecimento em áreas e disciplinas, porém, estas opções curriculares não são neutras e apolíticas.

Pacheco (2014a) propõe uma nova classificação para as teorias do currículo: teoria do racionalismo acadêmico, teoria da instrução e teoria (pós)crítica. Esse novo modo de ver as teorias curriculares destaca a presença de um currículo ainda existente nas escolas, o currículo clássico, fundamentado no “conhecimento enciclopédico, conhecimento disciplinar, classe, ordem e exame” (*ibidem*, p. 80). Já para Goodson (2001), desde quando a escolarização foi transformada em uma atividade de massas e se tornou num sistema subsidiado pelo Estado, estabeleceu-se a trilogia pedagogia, currículo e avaliação.

O modelo curricular e epistemológico associado à educação estatal colonizou, progressivamente, todo o meio educativo e estabeleceu-se como o padrão dominante, por volta dos finais do século XIX. A ligação subsequente desta epistemologia à distribuição dos recursos e à atribuição de status e de carreiras que lhe estão associadas ocupam o centro da consolidação desta tendência. A assunção de que o currículo deveria ser primordialmente acadêmico e estar associado às disciplinas universitárias foi, abnegadamente, trabalhada e financiada (*ibidem*, p. 73).

Nessa trilogia, a avaliação ganha destaque e vem sendo utilizada substancialmente pelo Estado como forma de seleção, ascensão e controle da escola, em especial, a avaliação externa “mediante a aplicação de testes ou provas externas”, modelo no qual “a aprendizagem é reduzida à obtenção de resultados, com a secundarização dos processos de aprender e das finalidades sociais da escola” (Pacheco, 2014b, p. 10). Além disso, “As escolas passam a utilizar o teste escrito e o sistema de notação para dar maior credibilidade pública, transparência e rigor no julgamento dos resultados, com isso eles acabam interferindo nos currículos e nas propostas pedagógicas” (Horta Neto, 2010, p. 85).

Se as avaliações externas interferem nos currículos e nas propostas pedagógicas, podemos inferir que estas têm influências nos processos de (não)valorização dos currículos das disciplinas escolares, como veremos a seguir.

3 Exames, pontos e a valorização do currículo de matemática

Tratar da herança de valorização do currículo de matemática na educação básica brasileira nos faz refletir em como esta disciplina se tornou componente curricular deste nível de ensino. A tese de Valente (2007) é de que esta origem não remonta desde a instituição da educação jesuítica no Brasil, para este investigador, foi nas aulas de artilharia e fortificação no início do século XVIII, que surgiu a matriz da matemática que veio a se tornar disciplina escolar. Sua pesquisa, pautada em fontes históricas, nos mostra uma forma diferente daquela presente no discurso pedagógico sobre a participação, atualmente indiscutível, da matemática no currículo da escola, como se ela estivesse nesse currículo desde sempre e como se fosse óbvia a sua importância.

Porém, a matemática não teve sempre esse *status* no currículo da educação brasileira. Muito pelo contrário, era tida como saber instrumental que servia apenas para o comércio e atividades práticas, ou seja, de pouco valor no currículo. Isso porque tivemos como herança da escola jesuítica o currículo das humanidades, preparatório para o ensino superior. Dessa forma, acreditamos que o processo de transição de um currículo de matemática com finalidades utilitárias e práticas para um currículo acadêmico, constituído por conhecimento de *status* elevado (Goodson, 2001) e, conseqüentemente, o processo de valorização deste currículo, também sofreu influências das avaliações externas.

O ponto de partida para a compreensão deste processo é a criação dos Cursos Jurídicos no Brasil, em 1827, momento em que se tornou necessário pensar em como selecionar e preparar os alunos para o ensino superior, momento em que foram elencadas as disciplinas que vieram a compor o currículo do ensino secundário sob a influência dos exames preparatórios instituídos durante o Império. No caso da matemática,

Com a entrada da geometria como um dos exames parcelados aos cursos jurídicos, a matemática mudou oficialmente de *status*. Inicialmente considerados como conteúdos de caráter técnico-instrumental, servindo prioritariamente ao comércio e à formação militar, os conteúdos matemáticos, por meio da geometria, passaram a categoria de saber de cultura geral (Valente, 2004, p. 21).

No processo de aprimoramento dessa dinâmica, mesmo diante da transição do Brasil-Império para o Brasil-República, outros cursos foram incluindo a matemática como pré-requisito de entrada, tal como afirma Valente (2004, p. 27-28):

Pronta a lista de pontos para aritmética, álgebra, geometria e trigonometria retilínea, os diferentes cursos serviam-se dela para as provas. Assim, por exemplo, para ciências médicas e cirúrgicas, deveria o candidato prestar exames em aritmética, álgebra até o ponto de equação do 1º grau, geometria e trigonometria retilínea. Para o curso de ciências jurídicas e sociais, aritmética e geometria; para a Escola Politécnica, aritmética, tão somente; para o curso de farmácia, aritmética, álgebra – até equação do 1º grau, geometria – somente plana; para odontologia, aritmética até proporções inclusive; belas artes, aritmética, álgebra, geometria e trigonometria retilínea.

Além de determinarem os pontos a serem estudados em cada ano do ensino secundário, esses exames também eram referência para a elaboração da literatura escolar (Valente, 2004; 2008) e tinham forte influência no trabalho didático-pedagógico do professor de matemática, que deveria fazer com que seus alunos fixassem os pontos (Valente, 2008). É importante salientar o caráter de avaliação externa que enxergamos nesses exames, uma vez que eram modos de avaliar os alunos por meio de bancas com professores estranhos aos estabelecimentos de ensino e eram considerados confiáveis por trazerem a ideia

de “justiça, rigor e imparcialidade”, já que os professores não conheciam os alunos que seriam avaliados (*ibidem*).

Com a instituição do ensino secundário seriado obrigatório de seis anos em todo país, em 1925, a matemática se confirma como componente curricular presente em todas as séries, as quais têm como referência os exames, que nesse período se tornam exames seriados.

Na busca pela gênese da entrada da matemática no ensino secundário brasileiro nos deparamos com as avaliações externas e suas influências na organização dos conteúdos, no trabalho didático-pedagógico do professor, na literatura escolar e, conseqüentemente, no processo de valorização desse currículo, que privilegiava práticas de memorização próprias da tendência denominada por Pacheco (2014a) como teoria do racionalismo-acadêmico, que ainda se perpetua nas escolas.

4 As idas e vindas da música e seu currículo

Ao desenharmos um percurso histórico do ensino da Música no Brasil – em pequenos traços desde Brasil-Império aos dias de hoje (século XXI) – optamos por um diálogo histórico por via das idas e vindas da música na Escola de Educação Básica brasileira como componente curricular, seu currículo e metodologias de trabalho, deixando clara sua não participação nos exames externos.

De acordo com Fonterrada (2008), os primórdios da Educação Musical no Brasil se deram com a vinda da Primeira Companhia Jesuítica, no ano de 1549. Desde então, passando por diversas vertentes temporais e históricas, vemos que o rigor metodológico do ensino da Música sofreu poucas transformações, priorizando o estudo de uma música eurocêntrica, branca e erudita – heranças de uma colonização europeia e católica.

Fazendo parte da educação brasileira, “[...] foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras, por um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: ‘noções de música’ e ‘exercícios de canto’ [...]” (Fonterrada, 2008, p. 210). Vemos assim, de acordo com a autora, que a prática musical e o canto norteavam o ensino da música, assim como uma metodologia que privilegiava exercícios musicais que iam do simples ao complexo e uma seleção dos alunos mais talentosos para investimento nesse ensino, porém não era uma matéria que entrava nos exames preparatórios para o Ensino Superior.

Sendo conteúdo obrigatório desde o Brasil Império, o *status* da música na escola de Educação Básica brasileira se fazia ligado à religiosidade, às festividades ou mesmo ao ensino de um instrumento musical, mas inexistia uma matriz curricular que regesse o ensino de música pelo Brasil (Fonterrada, 2008) e o professor era livre para ensinar a partir de seus princípios e preferências. Sabendo que “Arte e Música não são neutras e nem apolíticas, mas sim determinadas social e politicamente [...]” (Marianaygami; Viriato, 2013, p. 3), o ensino de música acompanhou os processos histórico-políticos vivenciados pelo Brasil.

A partir do século XX, com os ares da Escola Nova para o Brasil surge uma nova maneira de se pensar o ensino da música. Essas novas vertentes foram influenciadas pelos métodos ativos de educação musical, “surgidos no início do século XX, como resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o XX” (Fonterrada, 2008, p. 119). Nesse fluxo, o Canto Orfeônico foi a metodologia utilizada para o ensino da música no Brasil de 1930 a 1960 – criado por Villa-Lobos, a partir das ideias de Zoltán Kodály. O compositor acreditava que essa proposta era

[...] perfeitamente adequada às escolas brasileiras. As características do método que chamaram a atenção de Villa-Lobos foram: o uso do material folclórico e popular da própria terra; a ênfase no ensino da música por meio do canto coral, o que democratizava o acesso a essa arte; o uso do *manossolfa* – conjunto de sinais manuais destinados a exercitar a capacidade de solfejar dos alunos (Fonterrada, 2008, p. 212-213).

Mais uma vez assumindo o movimento histórico-político, o Canto Orfeônico promovia as ideias de civismo e disciplina – compactuando com os ideais governamentais da Era Vargas: uma metodologia de ensino da música a partir do canto, da aprendizagem coletiva e da exaltação nacional, já que “O interesse da nação pelas tradições brasileiras, pelo civismo e disciplina precisava ser resgatado e a educação musical entra como protagonista neste contexto, tendo a música grande valor no movimento nacionalista devido ao seu grande poder de abrangência” (Franz, 2015, p. 2).

Vemos que a sistematização curricular do ensino de música foi bem demarcada por Villa-Lobos, que “criou todo o sistema metodológico do canto orfeônico, incluindo roteiro, atividades, objetivos e avaliações”. O compositor ainda elenca objetivos para o ensino de música, que vão da aprendizagem musical a partir de “elementos gráficos, melódicos, rítmicos, harmônicos, histórico-folclóricos e prática orfeônica” à vivência cívica pela disciplina, socialização e educação do caráter (Franz, 2015, p. 9).

Os métodos ativos de educação musical foram introduzidos nas escolas básicas brasileiras nas décadas de 1950 e 1960, influenciando o ensino de música, já que todos tinham em comum a contextualização dos temas estudados, o aprender música vivenciando música e os processos criativos no fazer musical. Entretanto, a música foi extinta como componente curricular a partir da Lei 5692/71, sendo substituída pela disciplina Educação Artística. Desde então, a música deixou de ser disciplina e passou a ser atividade dentro da escola brasileira.

Com uma lacuna de 30 anos para que voltasse ao currículo da Escola Básica como componente curricular da disciplina Arte, a música perdeu seu *status* no currículo e seu primeiro objetivo, que é o de “facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distintas” (Hentschke, 2003, p. 179).

A partir da efetivação da Lei 11.769/2008 (Brasil, 2008), que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica brasileira, as discussões se voltam para a concepção de uma educação musical significativa e que parta de diretrizes nacionais para a educação musical. Esses caminhos que tentam traçar um currículo do ensino de música no Brasil ainda perpassam por discussões, a partir de questões básicas que emergem, como: para que ensinar? o que ensinar?. Tais inquietações ainda se refletem no movimento dialógico de Educação Musical no Brasil que sente, nas fragilidades curriculares do ensino de música, os reflexos da falta de propostas públicas conjuntas que contemplam, por exemplo, a não participação da música nas avaliações externas.

5 Aproximações

As avaliações externas no Brasil no âmbito de aplicação de testes/provas externas não foram instituídas recentemente, mas vêm se configurando ao longo da História da Educação Brasileira desde os tempos do Império e da Primeira República. Se tomarmos o sentido de herança como um legado, identificamos que a matemática alcançou *status* no currículo da Educação Básica brasileira também por influências das avaliações externas, sendo seu ensino e livros didáticos (manuais de ensino) fortemente influenciados pelos conteúdos exigidos nos testes/provas de admissão e promoção.

Por outro lado, historicamente a música ocupa discreta posição nos exames de promoção e avaliação externa na Educação Básica, apesar de ser conteúdo obrigatório da disciplina Arte, ainda não é valorizada em seus saberes e como linguagem de conhecimento. Entretanto, as possibilidades de um currículo em movimento se tornam mais palpáveis para a disciplina, já que não se constitui como obrigatoriedade nos exames externos.

Na formação global do aluno compreendemos que a razão – representada pela matemática – e a emoção, sendo representada nesse caso pela música, não devem estar dissociadas na educação, mas sim igualmente valorizadas no currículo. Assim, ressaltamos a necessidade de uma reflexão sobre esses processos de avaliações externas e suas influências na (não) valorização de cada currículo.

6 Referencias Bibliográficas

- Brasil. (2008). *Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm> Acesso em 08 de dezembro de 2008.
- D'Ambrosio, U. (2008). *Educação numa era de transição*. Revista Matemática & Ciência, ano 1, n. 1, p-p 8-18.
- Fonterrada, M. T. O. (2008). *De tramas e fios: um estudo sobre música e educação (2nd ed.)*. São Paulo: Editora UNESP.
- Franz, M. J. (2015). *Canto orfeônico: um olhar sobre a trajetória social do ensino de música na educação básica*. Disponível em http://www.academia.edu/3256492/CANTO_ORFEÔNICO_UM_OLHAR_SOBRE_A_TRAJETÓRIA_SOCIAL_DO_ENSINO_DE_MÚSICA_NA_EDUCAÇÃO_BÁSICA Acesso em 02 mai. 2015.
- Gil, F. (2000). Conhecer. In: Romano, R. *Conhecimento*. vol. 41. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Enciclopédia Einaudi. p-p 253-287.
- Goodson, I. F. (2001). *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Hentschke, L. (2003). A aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: Hentschke, L.; Del Bem, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna.
- Horta Neto, J. L. (2010). Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 91, n. 227, p-p 84-104.
- Marianayagam, C. A. S.; Viriato, E. O. (2013). *A obrigatoriedade do ensino de música na educação básica brasileira: uma análise do processo histórico-político*. Anais da XI Jornada do Histedbr, Uniãoeste, Cascavel. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_931_carlaasm@yahoo.com.pdf> Acesso em 20 jun. 2104.
- Pacheco, J. A. (2014a). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- _____. (2014b). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceitual*. Porto: Porto Editora.
- Queiroz, L. R. S. (2012). *A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional*. Revista da ABEM. Londrina. 20 (28), 35-46.
- Squeff, E., & Wisnik, J. M. (2001). *O nacional e o popular na cultura brasileira (2nd ed.)*. São Paulo: Brasiliense.
- Valente, W. R. (2004). *O nascimento da matemática no ginásio*. São Paulo: Annablume; Fapesp.
- Valente, W. R. (2007). *Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930 (2 nd ed.)* São Paulo: Annablume; Fapesp.
- Valente, W. R. (2008). Apontamentos para uma história da avaliação escolar em matemática. In: Valente, W. R. (org.). *Avaliação em matemática: história e perspectivas atuais*. Campinas, SP: Papyrus.

Infraestrutura tecnológica das escolas e desempenho nas avaliações nacionais: um estudo exploratório no Estado de Santa Catarina

Lunardi-Mendes, G. M.¹; Grimm, V.²; Loureiro, C. C.³; & Segabinazzi, M.⁴

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina

² Universidade do Estado de Santa Catarina e Instituto Federal de Santa Catarina

^{2 e 3} Universidade do Estado de Santa Catarina e Universidade Federal de Santa Catarina

Email: geolunardi@gmail.com; vivi.grimm@gmail.com; carlacrisloureiro@gmail.com; mssegabinazzi@gmail.com

Resumo

Nas duas últimas décadas tem se observado inúmeros projetos, programas e ações nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira que atrelam a necessidade de mudanças e inovações curriculares ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas instituições educativas. Por diversos caminhos, os países tecnologicamente avançados ou em vias de desenvolvimento, têm lançado projetos ambiciosos de inserção de TIC nas escolas, tal como ocorreu no Brasil por meio do PROUCA – Programa Um Computador por Aluno e, recentemente, com a distribuição de tablets. Estes programas apresentam objetivos bastante abrangentes, dentre eles a melhoria do rendimento escolar e, conseqüentemente, dos resultados nas avaliações nacionais e internacionais (Lunardi-Mendes, 2012). No entanto, alguns estudos tem questionado esta relação entre o desempenho dos estudantes e o uso dos computadores, refletindo no questionamento das próprias políticas de inserção de tecnologias (Dwyer et. al., 2007; Jara e Clarola, 2012). Neste ensaio, apresentamos alguns dados preliminares de uma pesquisa, mais ampla, que busca investigar as relações entre infraestrutura tecnológica das escolas, inovação curricular e desempenho escolar em avaliações nacionais. De forma mais específica, buscamos discutir os dados relativos a infraestrutura tecnológica das escolas públicas do estado de Santa Catarina (SC) e os resultados nas avaliações nacionais. Utilizou-se como base de dados as informações sobre as escolas publicadas no Censo Escolar entre os anos de 2009 e 2013 e os resultados do desempenho das mesmas no IDEB, a partir do ano de 2009. O conjunto dos dados coletados, ainda em fase de análise, apresentam algumas mudanças na cultura material das escolas com a aquisição, intensificada, de TIC. No entanto, não observa-se uma linearidade entre aquisição e melhora no desempenho das escolas.

Palavras-Chave: Infraestrutura de TIC nas escolas, avaliações nacionais, políticas educacionais de inserção de TIC.

1 Argumentos Iniciais

A centralidade atribuída aos usos das TIC no campo educacional tem sido apontada como elemento definidor dos atuais discursos *do ensino e sobre o ensino* (BARRETO, 2004). As necessidades de mudanças, inovações curriculares e melhoria da aprendizagem dos estudantes, dentre outros aspectos, estão continuamente atreladas a implantação de novas TIC na escola. Por diferentes caminhos, os países tecnologicamente avançados ou em vias de desenvolvimento, têm lançado, desde meados da década de 1990, políticas ambiciosas de mudanças tecnológicas para as práticas escolares (Lunardi-Mendes, 2012), passando de programas que inicialmente tinham como objetivo a difusão de informática nas escolas ao desejo de democratização do acesso à internet, da difusão dos laboratórios de informática à distribuição de computadores portáteis e laptops, cujos objetivos, mais atuais, têm se centrado, principalmente, na apropriação das TIC como forma de melhorar o rendimento da aprendizagem dos estudantes, ampliar sua literacia digital, promover a inclusão digital de alunos e professores, “modernizar” as escolas, bem como diminuir a diferença geracional entre estudantes e docentes (“nativo digital” *versus* “imigrante digital”).

No entanto, a relação entre a melhoria do rendimento escolar dos estudantes medido por avaliações nacionais e internacionais, o uso de computadores e o aparelhamento da infraestrutura tecnológica das escolas, têm sido questionada por alguns pesquisadores (Dwyer et. al., 2007; Jara e Clarola, 2012), o que tem refletindo

no questionamento das próprias políticas de inserção de tecnologias e o massivo investimento financeiro destinado a este fim.

Diante disso, apresentamos parte dos resultados preliminares de uma pesquisa, mais ampla, desenvolvida no âmbito do Projeto “Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola” (OBEDUC/CAPES), que busca investigar as relações entre infraestrutura tecnológica das escolas, inovação curricular e desempenho escolar em avaliações nacionais.

Neste ensaio, apresentamos, de forma mais específica, algumas reflexões resultante de uma pesquisa exploratória, em fase inicial, das primeiras imersões aos dados relativos a infraestrutura tecnológica das escolas públicas do estado de SC/Brasil e os resultados nas avaliações nacionais, a partir de dados disponíveis nas bases de consulta do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (<http://www.inep.gov.br>) e QEDU (<http://www.qedu.org.br>).

O texto a seguir apresenta, inicialmente, algumas problematizações sobre as avaliações realizadas em grande escalas e as políticas de aparelhamento tecnológico das escolas. Na sequência, descrevemos o modo de realização da pesquisa e a análise de alguns resultados, levando em consideração as relações possíveis entre os dados referente a infraestrutura tecnológica das escolas, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de escolas e municípios de SC que fizeram parte da amostra e outras variáveis que foram consideradas no momento da coleta de dados, tais como, a localização da escola, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do município, a rede de ensino e a posse de computador próprio com acesso a internet pelos estudantes.

2 Avaliação Generalizada e Tecnologias Digitais em Tempos de Políticas Globalizadas

Por toda parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação para que, num outro passe de mágica, se atinja o *soi-disant* “progresso social”... O salvacionismo pedagógico continua vivo e forte. Nesse jogo, o que parece ter mudado onde mais estão sendo colocadas as fichas da esperança: nem tanto no planejamento e nem tanto na execução, mas sobretudo na avaliação (Veiga-Neto, 2013, p. 166).

A obsessão por tudo avaliar, classificar, ordenar e comparar, por meio de avaliações de larga escala, tem se acentuado na área de educação desde o final dos anos de 1990 em diversos países. Tal fenômeno é descrito por Veiga-Neto (2013) como sintoma de uma espécie de “síndrome avaliatória” ocasionada pelo “desvio à direita” das práticas e políticas curriculares, ou seja, um deslocamento tanto do ponto de vista de avanço das políticas de direita (liberais nas suas diferentes faces), como também, um atual deslocamento das práticas curriculares no sentido de privilegiar a avaliação, gerando uma “[...] quebra e reorganização da sequência tradicional nas operações curriculares (planejamento-execução-avaliação); tal sequência passa a ser avaliação-planejamento-execução. É a avaliação que preside tanto o como, o que, o para quem planejar quanto o como, o com quais recursos e quando executar” (Veiga-Neto, 2013, p. 165).

Além disso, as avaliações de larga escala realizadas no Brasil se assemelham à propostas realizadas em outros países, apontando para uma agenda globalmente estruturada (Dale, 2004), construída, sobretudo, por meio de um conjunto de orientações vinda de instituições transnacionais, como a OCDE, BM e FMI. Segundo Lima e Afonso (2002, p. 8), trata-se de uma trama intertextual promovidas por uma espécie de “[...] novo senso comum educacional, produzido por agências e organismos internacionais, difundido através de recomendações relatórios ou livros brancos, e especialmente recontextualizados pela comunicação social de massas e por instituições de âmbito nacional.

Popkewitz (2013, p. 90) ao examinar a política de avaliação do PISA, organizado pela OCDE, observa que a premissa fundamental para as comparações não está no fato de mensurar a contribuição dos sistemas de ensino, mas sim de mensurar a competitividade das nações de acordo com as novas exigências globais. Neste sentido, os números não são apenas números, mas constituem fatos, estando “[...] nos princípios que dão ordem àquilo que as crianças devem saber, como este saber é disponibilizado, e as questões de inclusão e exclusão incorporadas em tais práticas”.

No caso do Brasil, Bonamino e Sousa (2012) identificam três gerações de avaliações da educação em larga escala, que tem apresentado diferentes consequências para o currículo escolar: a primeira geração de avaliações tem caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada e sem consequências para as escolas ou para o currículo; as avaliações de segunda geração apresentam devolução dos resultados para as escolas, além da divulgação pública, sem ainda estabelecer consequências materiais; as avaliações de terceira geração são ancoradas em políticas de responsabilização que incidem em sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas.

Nesta última fase observa-se que a ênfase na etapa de avaliação acaba por orientar as demais etapas, criando a falsa esperança que da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação. Afonso (2012, p. 472) observa que a frequente referência a implantação de formas de “accountability” transformou-se numa “panaceia”, como se a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização fossem “[...] capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os défices e problemas de qualidade da educação pública”.

No Brasil, a ênfase na avaliação intensifica-se nos anos de 2000, sobretudo, com a criação do IDEB pelo INEP em 2007, que discutimos nesta pesquisa. Trata-se de um indicador medido em uma escala de zero a dez a partir do desempenho dos estudantes na Prova Brasil (português e matemática) e a aprovação declarada no Censo Escolar, que apresenta referências para a definição de metas a serem alcançadas pelas redes públicas de ensino até 2021.

No entanto, conforme Werle (2011) observa, a criação do IDEB só foi possível mediante as informações oferecidas pela Prova Brasil e Censo iniciados na década de 1990, sendo reforçado a partir de 2005 com ações vinculadas ao ranqueamento de instituições e redes, à liberação de recursos, à valorização da “transparência” para a sociedade e à necessidade de qualificação da educação. Trata-se de práticas que vão para além de produzir comparações, parecem responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados.

Neste contexto, a publicitação e o ranqueamento tem contribuindo para intensificar a sensação de crise na educação. Pacheco (2006, p. 205) observa que face aos resultados fracos das aprendizagens dos alunos, em avaliações que privilegiam os resultados face à avaliação do processo, “[...] as escolas transformaram-se em locais críticos ou em lugares socialmente fragilizados, com imagens ainda mais negativas quando diferenciadas pelos rankings e pelos media”.

Diante de um cenário de crise generalizada, a inserção de tecnologias digitais na escola é apresentada como uma das respostas para solucionar os baixos resultados e, ao mesmo tempo, os entusiastas pelas tecnologias também a colocam como solução para a crise. No entanto, alguns estudos questionam esta relação. Dwyer et. al (2007) observaram, em dados da Prova Brasil, que uso intenso do computador diminui o desempenho escolar. Em estudo mais recente, Jara e Clarola (2012) observaram, em dados de avaliações do Chile, que quanto mais baixo é o nível social, menor é o número de acesso a internet em casa e maior é o número de alunos no nível inicial de habilidades digitais. Deste modo, observa-se que a questão não é simples e a resposta menos ainda.

É neste sentido que buscamos problematizar os resultados das escolas e municípios de SC no IDEB e sua relação com dados sobre a infraestrutura tecnológica. Cabe ressaltar, que não buscamos fazer uma crítica contra ou a favor de mais ou menos tecnologia nas escolas, mas, sim, de problematizar soluções aligeiradas que apresentam a tecnologia como a nova panaceia educativa. Fato que pouco contribui para um uso mais substantivo e menos utilitarista e instrumental das tecnologias digitais no contexto escolar, bem como, das próprias avaliações.

3. Sobre os dados e alguns resultados

Por se tratar de um estudo ainda em desenvolvimento, as considerações ora apresentadas representam uma primeira aproximação e exploração dos dados. Cabe salientar que um dos intuitos da pesquisa consiste, também, em verificar a qualidade das informações disponibilizadas em bases governamentais para posterior continuidade do estudo, de modo mais aprofundado, sobre as relações entre a infraestrutura tecnológica das escolas públicas e os resultados em avaliações nacionais.

Nesta pesquisa exploratória a busca por informações deu-se em bases de dados nacionais, tais como o portal do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística - IBGE e o portal do INEP. Além do portal QEdU, que torna público o resultado de dados nacionais da educação brasileira. Foram extraídas informações referentes a

dados socioeconômicos municipais, tais como IDH, número de instituições escolares, número de habitantes; dados censitários que dizem respeito à conectividade doméstica dos alunos e, por fim, dados escolares que referem-se tanto à infraestrutura tecnológica, quanto à utilização dos professores de recursos relacionados as tecnologias digitais.

Os dados necessários a pesquisa estavam em diferentes base de dados, não sendo possível trabalhar com a totalidade de escolas e municípios num primeiro momento. Assim, optou-se por constituir uma amostra utilizando como critério a posição das escolas e municípios no ranking do IDEB referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2013. Com o intuito de comparar a posição que as escolas ocupam no IDEB com outras variáveis, optou-se em selecionar as dez primeiras escolas do estado de SC, dez escolas de classificação intermediária no ranking e as dez últimas. O mesmo critério foi estabelecido para a seleção dos municípios.

Após a coleta dos dados, organizou-se quadros e tabelas comparativas, relacionando os dados das escolas e dos municípios com as diferentes variáveis selecionadas, inclusive com relação a resultados de mesma natureza encontrados em âmbito estadual e nacional. A partir dessa sistematização das informações, são traçadas algumas considerações iniciais sobre a relação (ou ausência de) entre a infraestrutura tecnológica e o resultado no IDEB.

O estado de SC possui atualmente um contingente populacional de aproximadamente 6.700.000 habitantes, o que representa 3% do total nacional, está dividida em 295 municípios e a rede pública é formada por 2.045 escolas públicas (municipais e estaduais). O estado, em todos os anos analisados do IDEB, teve resultado superior ao índice nacional. No ano de 2009 enquanto a nota geral do Brasil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi 4,4, em SC foi 5,9; em 2011 acompanhou a média nacional de queda no índice, porém manteve-se com 5,7, enquanto a média geral foi um ponto menor. No último ano retomou a nota 5,9, mantendo-se acima do país, que atingiu 4,9.

No que diz respeito à infraestrutura tecnológica, da mesma forma, os municípios catarinenses superam os indicadores nacionais, conforme quadro 01 a seguir. Em 2013, 80% das escolas do estado contavam com internet e 54% possuíam laboratórios de informática, já a média nacional foi de 58% de escolas com acesso à rede mundial de computadores e 45% com laboratórios de informática.

ENTE FED.	INTERNET			BANDA LARGA			LAB. DE INFORMÁTICA		
	2013	2011	2010	2013	2011	2010	2013	2011	2010
SC	80%	72%	66%	66%	59%	52%	54%	52%	47%
BR	58%	52%	47%	48%	44%	39%	45%	41%	47%

Quadro 01: Infraestrutura tecnológica nas escolas do Brasil e SC
Fonte: Elaborado pelas autoras

Sobre o uso que os docentes fazem da infraestrutura tecnológica, 87% afirmam utilizar o computador e 85% fazem uso da internet nas atividades. No total nacional de respondentes, 68% afirmam usar o computador e 62% fazem uso da internet. Chama a atenção também as respostas que referem-se ao caráter dispensável atribuído ao computador e à internet. Enquanto apenas 4% dos professores catarinenses afirmam não acharem necessário o uso destas ferramentas, nacionalmente 20% têm a mesma opinião. Para a internet os números locais foram de 6% contra 26% da média nacional.

No que se refere ao uso de tecnologias digitais em sala de aula, nos municípios melhor avaliados quase a totalidade de professores entrevistados afirmam utilizar computador e internet na sala de aula. Porém, não existe uma diferença expressiva em relação a resposta dos professores situados entre os municípios de posição mediana e aqueles nas últimas posições do ranking, conforme gráfico a seguir.

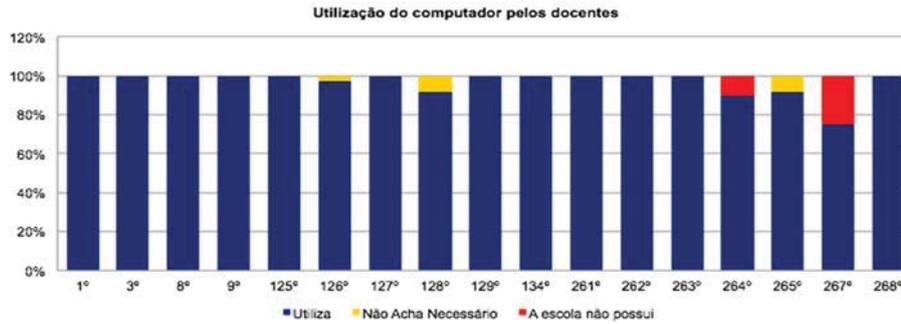


Gráfico 01: Utilização do computador pelos docentes
Fonte: Elaborado pelas autoras

Quando passamos a olhar os dados das escolas melhor ranqueadas percebe-se que a maioria delas são escolas municipais (80%) e na outra ponta da tabela, entre as piores do ranking a prevalência é de escolas da rede estadual (70%). Além disso, as escolas localizadas na zona rural só aparecem entre as escolas com mais baixo IDEB no estado, sendo 4 escolas das 10 com menor IDEB. No entanto, não observa-se diferenças significativas entre a infraestrutura tecnológica das diferentes redes de ensino.

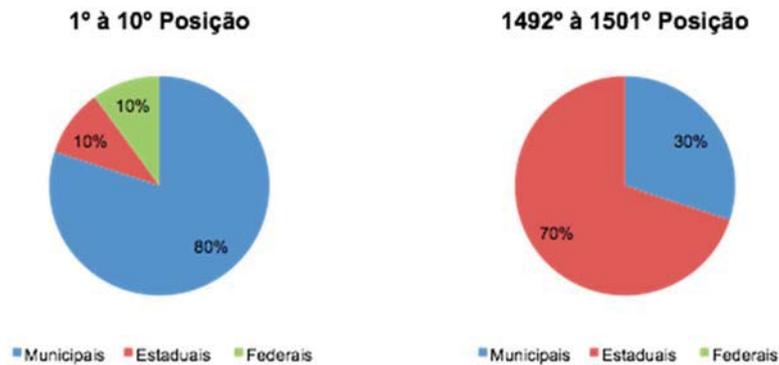


Gráfico 02: Escolas por esfera administrativa
Fonte: Elaborado pelas autoras

Quanto ao número de computadores por aluno disponíveis nas escolas não há diferença expressiva entre as escolas com melhor e menor IDEB, assim como entre os municípios. Nos dados referentes as escolas, conforme gráfico a seguir, observa-se que não existe uma concentração diferente em cada extrato da amostra, oscilando entre 10 a 35 alunos por computador. Nesse sentido, parece que a disponibilidade de computadores não é algo que influencia diretamente nos resultados do IDEB.

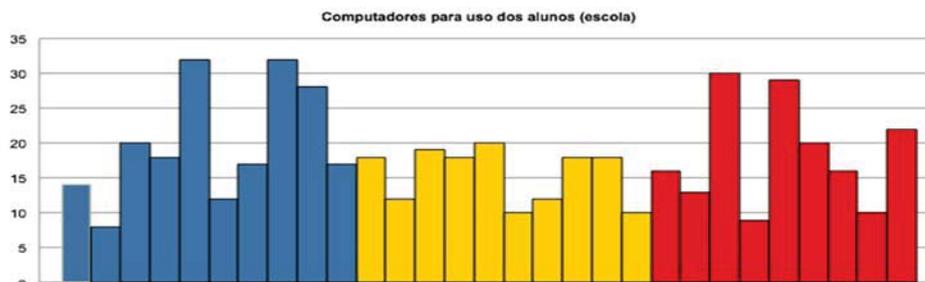


Gráfico 03: Disponibilidade de computadores para uso dos alunos
Fonte: Site QEDu

Se o número de computadores por aluno nas escolas parece não impactar diretamente no resultado do IDEB, os questionário respondido pelos estudantes sobre a posse de computadores com acesso a internet em casa trouxe elementos que merecem ser analisados. Assim conforme apontado por Jara e Clararo (2012) o acesso ao computador com internet no domicilio parece ser um indicador com interferência nos resultados das avaliações nacionais. Em SC as escolas com maior IDEB, mais de 78% dos estudantes afirmam que tem computador com internet em casa, enquanto que nas escolas com pior IDEB, 23% possuem o equipamento em casa e mais de 62% dos estudantes afirma nem ter computador em casa, conforme pode ser observado no gráfico a seguir.

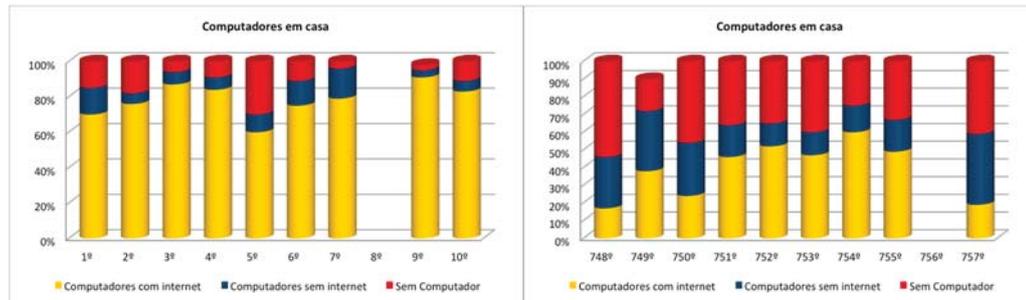


Gráfico 04: Disponibilidade de computadores em casa
Fonte: Elaborado pelas autoras

Além disso, o IDH parece ser uma variável que merece também atenção, pois observamos que mesmo o estado de SC tendo um IDH considerado elevado, existe uma variação entre o IDH das escolas melhor posicionada com as do final do ranking, conforme pode ser observado no gráfico a seguir, em que as escolas com menor avaliação nos exames nacionais apresentam um IDH relativamente menor e muitas se concentram na zona rural dos municípios, se comparado com as escolas com os melhores IDEB, estas localizadas em município com IDH mais elevado e na zona urbana.

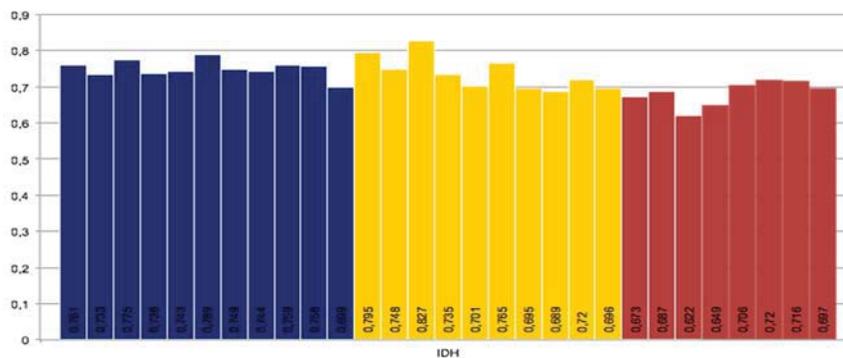


Gráfico 05: IDH municipal
Fonte: Elaborado pelas autoras

Diante disso, parece que elementos como o IDH e posse de computadores com acesso a internet podem exercer mais influência sobre os resultados alcançados pelas escolas e municípios do que necessariamente a infraestrutura tecnológica das escolas. Fato que pode corroborar para a tese de uma escola que continua contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais por meio da reprodução cultural e do acesso aos bens culturais e tecnológicos (Bourdieu e Passeron, 2008).

4. Algumas considerações

O conjunto de dados analisados, ainda que com uma amostra reduzida diante do número de escolas e municípios de SC, apontam para um progressivo incremento da infraestrutura tecnológica das escolas e redes de ensino, com a aquisição de computadores, notebooks e laboratórios de informática, durante o período de

2010 e 2013. Porém, os dados mostram que não é possível inferir a existência de uma relação direta e linear entre a infraestrutura tecnológica das escolas e municípios e o IDEB.

Por outro lado, este primeiro ensaio possibilitou constatar que os dados disponíveis nos bancos de dados consultados podem trazer contribuições para pensar as relações entre infraestrutura tecnológica das escolas e avaliação, porém seria necessário ampliar a amostra e trabalhar com uma análise estatística mais rigorosa. Além disso, consideramos que estes dados precisam ser complementados com a realização de estudos de caso, para compreender o modo como as escolas tem lidado com os resultados das avaliações e as estratégias que tem acionado para o seu enfrentamento, observando o modo como estas tem mobilizado elementos da cultura digital neste contexto, pois os dados disponíveis nos bancos de dados, se analisados isoladamente, são superficiais e pouco relacionados as diferentes formas de apropriação pedagógica da infraestrutura tecnológica nas escolas.

Deste modo, acreditamos que poderemos contribuir para superar uma visão instrumental da tecnologia e teremos condições de ampliar o olhar sobre os diferente contextos que podem exercer influência sobre os resultados de avaliações externas. Conforme observa Pacheco (2006, p. 255-256):

Olhar para as escolas e seus contextos é um outro modo de entender o problema. O que faz com que uma escola tenha melhores resultados do que uma outra pode não estar unicamente nos alunos, nos seus contextos sócio-culturais, sendo de considerar também o clima escolar e o ethos curricular da instituição, com os seus projectos e metodologias de trabalho. A qualidade de um contexto de aprendizagem depende da estrutura organizacional que é a escola, principalmente nestes factores: condições escolares; recursos escolares; tempo dedicado pelo aluno à realização de actividades escolares; ritmos escolares; formas de gestão e participação na gestão de projectos escolares; tempo que os professores têm para a concepção, gestão e avaliação de projectos.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Revista Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, 471-484.
- BARRETO, R. G. (2004). Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, Set./Dez., p. 1181-1201.
- Bonamino, A.; Sousa, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, 373-388.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- Dwyer, T. et al. (2007). Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 28 (101), 1303-1328.
- Jara, I.; Clarola, M. (2012). Política de TIC para escuelas en Chile (red enlaces): evaluación de habilidades digitales. *Revista Campus Virtuales*, 1 (1), 79-91.
- Lunardi-Mendes, G. M. (2012). Aulas conectadas? As práticas curriculares no programa um computador por aluno (PROUCA). In: Sampaio, F. F.; Elia, M. da F. (Org.). *Projeto um computador por aluno: pesquisas e perspectivas*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Lima, L.; Afonso, A. J. (2002). *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto, PT: Afrontamento.
- Pacheco, J. A. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40-3, p. 253-269.



- Popkewitz, T. (2013) PISA – números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In. FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba, PR: CRV.
- Veiga-Neto, A. (2013). Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In. FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba, PR: CRV.
- Werle, F. O. C. (2011). Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Revista Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, 769-792.