

---

# AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

## Um metaestudo

---

Joana Sousa\*, Natália Costa\*\*, Micaela Marques\*\* & José A. Pacheco\*\*

---

**Resumo:** A Avaliação Externa de Escolas (AEE) encontra-se numa fase de consolidação nas instituições, tendo-se tornado num significativo objeto de pesquisa a nível nacional. Neste artigo, apresenta-se um metaestudo, a partir de um *corpus* documental, constituído por oito estudos empíricos sobre a AEE para efeitos de obtenção do grau de mestre, realizados entre 2011 e 2014, numa universidade portuguesa. Os resultados deste estudo procuram responder à questão «Que resultados são evidenciados pelos estudos empíricos sobre a AEE?». O metaestudo realizado revela que a receptividade à AEE está relacionada com as lideranças estabelecidas nas instituições, sendo que os efeitos produzidos são distintamente percecionados pelos atores educativos. Em termos de efeitos da AEE, os dados apontam para a existência de uma linha de gradação descendente, sendo mais intensa na dimensão organizacional e menos percecionada nas dimensões curricular e pedagógica. Há também uma relação entre a AEE e os resultados académicos, o que faz com que as práticas pedagógicas dos docentes confluem para uma cultura escolar de valorização de resultados, sendo ainda de referir a estreita associação entre a AEE e a autoavaliação das instituições.

**Palavras-chave:** avaliação externa de escolas, autoavaliação, prestação de contas, metaestudo

### SCHOOLS' EXTERNAL EVALUATION: A META-STUDY

**Abstract:** THE Schools' External Evaluation (SEE) is currently in a consolidation phase in the institutions, and has become a relevant subject of research at the national level. In this article, we present a meta-study from a documental corpus formed by eight empirical studies of SEE's; this study was originally carried out between 2011 and 2014 in order to obtain a master's degree in a Portuguese University. The results of this study seek to answer the question «Which results are evidenced by the empirical studies about the Schools' External Evaluation?». The meta-study shows that receptivity to

---

\* Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga/Portugal). Bolseira de investigação científica (FCT – SFRH/BD/93389/2013).

\*\* Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga/Portugal).

SEE's is related to the leadership established in the institutions, and the effects produced are distinctly perceived by the educational actors. In terms of the SEE's purposes, the data points to the existence of a downward grading line, being more intense in the organizational dimension and less visible in the curricular and pedagogical dimensions. On the other hand, there is also a relationship between SEE's and the academic achievement, which makes pedagogical practices of the teachers converge for a school culture that values results, still to mention the close association between SEE's and the self-assessment of institutions is also worthy of note.

**Keywords:** schools' external evaluation, self-evaluation, accountability, meta-study

### L'ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES: UNE MÉTA-ÉTUDE

**Résumé:** L'Évaluation Externe des Écoles (EEE) se trouve dans une phase de consolidation dans les institutions, et elle est devenue un objet de recherche important au niveau national. Nous présentons dans cet article, une méta-étude, à partir d'un corpus documentaire, constituée par huit études empiriques sur l'EEE, réalisées dans le cadre d'un master, entre 2011 et 2014, dans une université portugaise. Les résultats de cette étude visent à répondre à la question «Quels sont les résultats mis en évidence par les études empiriques de l'EEE?». La méta-étude réalisée montre que la réceptivité à l'EEE est liée au leadership établi dans les institutions, et les effets produits sont perçus différemment par les acteurs éducatifs. Quant aux effets de l'EEE les données recueillies révèlent l'existence d'une gradation décroissante, plus intense au niveau organisationnel et moins visible au niveau curriculaire et pédagogique. D'autre part, nous avons pu identifier une relation entre l'EEE et les résultats scolaires, ce qui fait que les pratiques pédagogiques des enseignants convergent vers une culture scolaire qui valorise les résultats. Il faut encore mentionner l'étroite association entre l'EEE et l'autoévaluation des institutions.

**Mots-clés:** évaluation externe des écoles, autoévaluation, *accountability*, méta-étude

## Introdução

Na sua complexidade organizacional, curricular e pedagógica, a Avaliação Externa de Escolas (AEE) é uma das questões mais investigadas nos últimos anos, precisamente a partir do momento em que se tornou obrigatória no sistema educativo público e se foi consolidando nas escolas e comunidade, tendo dado origem a algumas dissertações e teses, bem como a estudos nacionais ancorados em projetos financiados pela Fundação Ciência e Tecnologia (Barreira, 2015; Pacheco, 2014; Veloso, 2013).

Neste artigo, apresenta-se um metaestudo, a partir do *corpus* documental constituído por oito estudos empíricos sobre a AEE, para efeitos de obtenção do grau de mestre, realizados entre 2011 e 2014, numa universidade portuguesa.

Os resultados indicam que a recetividade à AEE está relacionada com as lideranças estabelecidas nas instituições, sendo que os efeitos produzidos são distintamente percecionados

pelos atores educativos. Em termos de efeitos da AEE, verifica-se a existência de uma linha de gradação descendente, que vai da dimensão organizacional às dimensões curricular e pedagógica. A existência de uma relação entre a AEE e a valorização dos resultados académicos é um dado que surge neste metaestudo e que pode estar relacionado com a estreita associação entre a autoavaliação das instituições e a AEE.

## 1. Avaliação Externa de Escolas como objeto de pesquisa

Se um investigador pretender realizar o estado da arte sobre AEE terá, hoje em dia, acesso, pelo menos na realidade portuguesa, a muitas dissertações e teses (Rodrigues, Queirós, Sousa, & Costa, 2014), bem como a muitos artigos e livros (Velooso, 2013; Pacheco, 2014; Barreira, 2015), para além de vários capítulos de livros e de muitíssimas comunicações (Mouraz, Valadas, & Pacheco, 2015; Pacheco, Sousa, & Costa, 2015).

Tal profusão de estudos deve-se à implementação formal da AEE em 2006, facto que assevera a tendência da investigação em educação a seguir *grosso modo* os temas que estão na agenda política, contrariando o que Figari (2008: 41) reconhece, quando, por um lado, afirma que «ao contrário do que se passa em Portugal, o debate sobre as questões da avaliação de escola parece ter parado» e, por outro, constata: «a avaliação nem sempre é uma realidade integrada na pilotagem da escola, nem no seu funcionamento, o que legitima que nos questionemos sobre as razões para que tal aconteça» (*ibidem*: 41-42).

O desempenho das escolas públicas tem uma larga tradição nas questões educacionais, se bem que bastante diferenciada, desde a década de 1960 até ao momento presente. No início, e numa fase de construção teórica (Freitas, 2002), a avaliação ganhou foros de cidadania epistemológica com a conceção de modelos que se tornariam fundamentais para o enquadramento conceptual dos estudos financiados pelas organizações públicas e privadas (Stufflebeam & Shinkfield, 1998; Bonniol & Vial, 2001; Preskill, 2003).

A partir da década de 1970, o paradigma da eficácia escolar foi ganhando raízes pragmáticas no modo de olhar para a realidade educativa, sobretudo na priorização dos aspetos organizacionais, como se o desempenho escolar fosse uma variável totalmente mensurável e quantificável (Brooke & Soares, 2008). Seguiu-se-lhe uma perspetiva curricular reorientada para o contexto e para as vozes dos atores escolares, assim como para a reestruturação do currículo a partir de considerações políticas e não apenas normativas e técnicas (Welner & Oakes, 2008), argumentando-se que a sustentabilidade da construção de um projeto curricular está relacionada com um processo de inovação pensado a partir do interior das escolas (Fullan, 2008). Face ao peso da globalização na definição das políticas educativas, em que a educação deixa de ser um

bem público, para se tornar num produto de mercado (Felouzis, Maroy, & Zanten, 2013; Smith, 2014; Tuner & Yolcu, 2014), a escola passou a ser referenciada não só pela cultura de prestação de contas e responsabilização (Ryan & Feller, 2009; Afonso, 2014), como igualmente pelo seu desempenho organizacional, de acordo com as agendas de organismos transnacionais, caso da OCDE. Deste modo, a determinação dos indicadores de avaliação das escolas tem seguido critérios pragmáticos e mensuráveis, como se pode ler em diversos relatórios (OCDE, 2013; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) recuperando muito dos contributos da avaliação no ensino superior através da noção de garantia da qualidade existente no quadro das políticas da União Europeia (Machado dos Santos, 2011; Sousa & Pacheco, 2015). Contudo, para Figari (2008: 50), «entrar na avaliação através dos indicadores é um erro e uma fonte de mal entendidos».

Se entretanto o investigador continuar a procurar produção científica sobre AEE em bases de dados internacionais pouco ou nada encontrará, pois tal problemática, que continua ambígua e complexa (McNamara & O'Hara, 2009), está fortemente associada à inspeção educativa e à autoavaliação que se assume como fator-chave da implementação de novas políticas escolares através dos resultados (Nevo, 2009; Pons, 2014). Inscrita num padrão europeu de políticas de prestação de contas, a inspeção educativa é responsável quer pelo modelo de AEE, quer pela implementação de dispositivos específicos de avaliação, suscetíveis de viajar através de contextos políticos diferentes (Costa & Pires, 2011) e de partilha de conhecimento (Steiner-Khamsi, 2012). Assim, o desempenho da escola é uma variável política baseada numa forma concreta de governamentalidade conduzida pela avaliação, ou seja, e nas palavras de Schwandt (2009: 27), é «um instrumento contingente da Administração, com o sentido de fundamentar o melhor possível as decisões e os debates políticos através da evidência científica», sendo utilizado de forma comparativa a partir de um conjunto de indicadores que são o suporte da garantia da qualidade.

Com efeito, a AEE, em Portugal, tem seguido políticas e processos que podem ser considerados oscilantes, situando-se entre «conceções de autoavaliação, avaliação integrada e da relação avaliação externa/autoavaliação» (Gonçalves, Fernandes, & Leite, 2014: 73), ancorando-se em modelos internacionais que são partilhados a nível europeu (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2014) e liderados pela agenda da OCDE, aliás como se observa em muitos países (Tuner & Yolcu, 2014). A partilha de uma conceção de escola, enquanto organização produtiva sujeita à competitividade do mercado e à globalização do conhecimento, descrita no novo imaginário social da educação, é associada a uma avaliação estandardizada e centrada em resultados (Rizvi, 2009).

Neste estudo, entende-se que, para além de uma questão teórico-concetual, a AEE é um objeto de investigação que inclui, nos domínios e critérios do modelo de avaliação implementado pela inspeção, a avaliação externa das aprendizagens, ao nível das provas (ensino básico) e exames (ensino secundário). A elaboração de um *ranking* de uma dada escola é uma avalia-

ção normativa, uma vez que se baseia em resultados de aprendizagens provenientes de provas ou exames e contém um olhar externo.

## 2. Metodologia

Na sua definição clássica, a meta-análise é uma técnica de integração de resultados de estudos de investigação empírica (Lo & Lo, 2014: 52), na perspetiva de uma análise comparativa e sistemática de um determinado objeto de pesquisa, aplicada sobretudo a resultados estatísticos com o propósito de identificar padrões entre os diversos estudos. Deste modo, a meta-análise segue, de um modo geral, estas etapas: seleção dos estudos relacionados; codificação de dados; análise estatística e interpretação de dados (Kablan, Topan, & Erkan, 2013). Porém, «um estudo sistemático pode aplicar-se não apenas a dados quantitativos, tais como os que medem a eficiência de resultados, mas também avaliar os motivos que estão na base de problemas e nas experiências pessoais, recorrendo à análise de dados qualitativos» (Cooper, Chenail, & Fleming, 2012: 3).

O problema deste estudo baseia-se na seguinte interrogação: «Que resultados são evidenciados pelos estudos empíricos sobre a AEE?». Em termos de objetivos, pretende-se: i) identificar estudos empíricos sobre AEE realizados no sistema educativo público e privado, no âmbito da implementação de um projeto de investigação centrado na *Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior* (FCT – PTDC/CPE-CED/116674/2010); ii) realizar um metaestudo a partir dos estudos empíricos identificados.

A opção metodológica segue o modelo de metaestudo que compreende a agregação e a interpretação de dados. Por conseguinte, o estudo que se pretende realizar integra dados quantitativos e qualitativos e busca a comparação de conceitos e de procedimentos metodológicos, tal como esclarecem Cooper, Chenail e Fleming (2012: 3): «O metaestudo é constituído por diversas etapas de análise: meta-dados-análise; meta-método e meta-teoria, que conduzem a uma meta-síntese de um novo conhecimento construído através destas etapas analíticas». A meta-síntese difere da meta-avaliação, que, segundo Stake (2006), pode ser de natureza quantitativa ou qualitativa, correspondendo ao desenvolvimento de procedimentos (estatísticos) sistemáticos com o objetivo de estabelecer um nível de confiança entre os estudos realizados, com vista a uma compreensão integrada dos seus resultados. Neste estudo, é explorada a vertente qualitativa, tendo como base as oito dissertações realizadas numa dada instituição de ensino superior, inseridas num projeto de investigação nacional.

O *corpus* documental do estudo é constituído por oito estudos empíricos sobre a AEE, realizados numa instituição de ensino superior, entre 2011 e 2014, para efeitos de obtenção do grau de mestre. A escolha destes estudos obedece opção de analisar os estudos empíricos rea-

lizados nessa instituição no contexto do projeto de investigação da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). A metodologia aproxima-se de uma abordagem construtivista de *grounded theory*, ou seja, de uma teoria que é construída a partir da análise de sucessivos dados empíricos (Charmaz, 2009). Neste caso, a codificação está centrada, em primeiro lugar, em variáveis de interesse (estudo, ano, problema, conceitos-chave, quadro teórico, metodologia, técnicas de recolha, análise de dados e população/amostra), seguindo-se a codificação axial emergente dos dados retirados de cada estudo através de uma constante comparação de dados organizados em categorias e/ou subcategorias conceituais, que neste caso, são identificadas através das seguintes questões orientadoras: «Quando?», «Onde?», «Porquê?», «Quem?», «Como?» e «Com que consequências?» (*ibidem*: 91).

### 3. Resultados

Numa primeira análise dos estudos empíricos são apresentados dados essenciais dos oito estudos empíricos supra mencionados, em função de uma meta-dados análise, correspondente a uma codificação emergente dos dados, bem como de um meta-método, baseado numa codificação axial.

#### 3.1. Meta-dados-análise

Tal como foi referido anteriormente, o *corpus* documental deste estudo é constituído por oito estudos empíricos sobre a AEE, para efeitos de obtenção do grau de mestre, assim identificados: 2011 – *Rankings das escolas e qualidade das aprendizagens: Que relação? Um estudo exploratório no ensino privado*; 2012 – *Avaliação externa de escolas*; 2013 – *A avaliação externa de escolas no ensino especializado da música: Um estudo de caso*; *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão*; *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*; *O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada*; e *Avaliação externa de escolas: Estudo comparativo entre Portugal e Cabo Verde*; e 2014 – *Impacto e efeitos da avaliação externa no agir e no sentir dos professores de matemática do 2º e do 3º ciclos do ensino básico*.

A investigação conduzida por Santos (2011) incidiu sobre a avaliação externa das aprendizagens e teve na sua origem um problema traduzido pelas seguintes questões: «Será que os rankings das escolas refletem a qualidade das aprendizagens dos alunos, na perspetiva dos pais

e das direções das escolas?» (*ibidem*: 4). Já as investigações realizadas por Freitas (2012), Marques (2013), Costa (2013), Sousa (2013), Rodrigues (2013) e Delgado (2013) focaram-se no impacto e efeitos da AEE. Freitas (2012: 30) dirigiu a sua investigação norteadada pela questão «De que modo a avaliação externa de escolas provoca mudanças nas práticas de decisão curricular ao nível da sequencialidade, planificação, metodologia e avaliação?». Marques (2013: 58) orientou a sua pesquisa de modo a avaliar os impactos e efeitos da AEE nos Conservatórios de Música, através da questão: «Quais os impactos e efeitos da avaliação externa nos Conservatórios de Música?». Por sua vez, Costa (2013: 51) investigou sobre o impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão, sob a questão de investigação «Qual o impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão?», tendo Sousa (2013) estudado o impacto de um dispositivo de avaliação externa na avaliação da qualidade em creche, pretendendo responder à questão de investigação: «Qual o impacto de um dispositivo de avaliação externa na avaliação da qualidade em creche?» (*ibidem*: 9). Ainda no âmbito da educação pré-escolar, Rodrigues (2013: 56) orientou a sua investigação partindo de duas questões: «Qual o impacto da avaliação externa de escolas nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar?» e «Quais os efeitos da referida avaliação na rede privada?». Já Delgado (2013: 47) fez um estudo comparativo entre Cabo Verde e Portugal, colocando a seguinte pergunta de partida: «Que referências e procedimentos caracterizam a avaliação externa de escolas em Portugal e Cabo Verde?». Por fim, Marques (2014: 98) realizou um estudo em que identificou e comparou o impacto e efeitos da avaliação externa, quer de escolas, quer das aprendizagens, nas práticas docentes, tendo colocado a seguinte questão de investigação: «De que modo os professores de matemática do 2º e do 3º ciclos do ensino básico perspetivam, ao nível das suas práticas curriculares e pedagógicas, bem como ao nível do seu desenvolvimento profissional, o impacto e os efeitos da avaliação externa?».

Como conceitos-chave dos estudos em questão destacam-se: qualidade (Santos, 2011; Marques, 2013; Costa, 2013; Sousa, 2013; Rodrigues, 2013); *accountability* (Marques, 2013; Costa, 2013; Sousa, 2013; Rodrigues, 2013; Delgado, 2013); avaliação (Santos, 2011; Freitas, 2012; Costa, 2013; Delgado, 2013; Marques, 2014); avaliação externa (Freitas, 2012; Delgado, 2013), referindo-se concretamente à avaliação externa de escolas (Marques, 2013; Sousa, 2013; Rodrigues, 2013; Marques, 2014) e à avaliação externa das aprendizagens (Marques, 2014), publicitada, por vezes, na forma de *rankings* (Santos, 2011); avaliação interna (Freitas, 2012); autoavaliação (Marques, 2013; Rodrigues, 2013; Sousa, 2013); avaliação de escolas (Costa, 2013); eficiência e eficácia (Santos, 2011; Costa, 2013); melhoria e liderança (Costa, 2013); identidade e desenvolvimento profissional (Sousa, 2013); currículo (Santos, 2011); inovação curricular (Marques, 2013); educação em creche (Sousa, 2013); educação pré-escolar (Rodrigues, 2013) e globalização (Marques, 2014).

Além da revisão de um amplo quadro teórico sobre avaliação externa de escolas e das aprendizagens, os estudos realizados incluíram uma revisão dos resultados de estudos empíricos realizados em Portugal, de 2003, 2006 e 2007 (Santos, 2011), de 1997 a 2011 (Freitas, 2012), de 2009 a 2011 (Sousa, 2013), Rodrigues (2013), Costa (2013), Marques (2013) e Delgado (2013) e de 2006 a 2013 (Marques, 2014). Considerando, ainda, os resultados de estudos empíricos anteriores realizados no âmbito das mesmas temáticas, os estudos realizados pelas autoras sobre os quais incide este metaestudo, basearam-se ainda em relatórios nacionais e internacionais, como por exemplo: Azevedo (2005), no caso de Marques (2013), Sousa (2013), Rodrigues (2013), Costa (2013), Delgado (2013) e Marques (2014); pareceres do CNE, no que se refere a Santos (2011), Marques (2013), Sousa (2013), Rodrigues (2013), Costa (2013), Delgado (2013) e Marques (2014); Recomendação nº 1 do CNE, no caso de Marques (2014); PISA (2009) e PISA (2012), no que se refere a Santos (2011) e a Marques (2014), respetivamente; OCDE (2012), nos estudos de Marques (2013), Sousa (2013), Rodrigues (2013), Costa (2013), Delgado (2013) e Marques (2014); *Eurydice* (2004) em Sousa (2013), Rodrigues (2013), Costa (2013), Delgado (2013) e Marques (2013); *Eurydice* (2009, 2011), em Marques (2014); TIMSS (2011) no que se refere ao estudo de Marques (2014); por fim, relatórios de organismos governamentais nacionais tais como ME – GTAAE (2011), IGEC (2013), no caso de Marques (2014).

Para além dos resultados dos estudos empíricos e dos dados dos relatórios nacionais e internacionais, os trabalhos selecionados para o presente metaestudo incluem no seu quadro teórico a abordagem realizada por vários autores académicos no que se refere aos conceitos de globalização (Santos, 2011; Sousa, 2013; Marques, 2014); qualidade, eficiência e eficácia (Santos, 2011; Costa, 2013; Sousa, 2013; Rodrigues, 2013); conceito e modelos de avaliação (Santos, 2011; Costa, 2013; Rodrigues, 2013; Sousa, 2013; Marques, 2014); *accountability* (Marques, 2013; Costa, 2013; Rodrigues, 2013; Delgado, 2013); currículo (Santos, 2011); inovação curricular (Marques, 2013); liderança (Costa, 2013); melhoria (Costa, 2013); educação em creche (Sousa, 2013); educação pré-escolar (Rodrigues, 2013); identidade e desenvolvimento profissional (Sousa, 2013). No que se refere à avaliação das escolas, foram abordados os conceitos de: avaliação externa (Freitas, 2012; Marques, 2013; Costa, 2013; Sousa, 2013; Rodrigues, 2013; Delgado, 2013; Marques, 2014); avaliação interna (Freitas, 2012; Delgado, 2013; Costa, 2013); autoavaliação (Marques, 2013; Rodrigues, 2013; Costa, 2013); *rankings* (Santos, 2011) e avaliação externa das aprendizagens (Marques, 2014).

No que se refere às metodologias de investigação, às técnicas de recolha e análise de dados, bem como à população e à amostra de cada um dos estudos escolhidos para este metaestudo, a Tabela 1 ilustra as opções de cada um dos investigadores.



TABELA 1

**Metodologia de investigação dos estudos empíricos**

Estudo	Metodologia	Técnicas de recolha de dados	População e amostra
Santos (2011)	Quantitativa; Qualitativa	Inquérito por questionário; Inquérito por entrevista.	Questionário: Pais de alunos de duas escolas privadas do Porto: escola A ( $N = 105$ ; $n = 43$ ); escola B ( $N = 57$ ; $n = 36$ ) Entrevistas: 1 membro da Direção da escola A; 1 membro da Direção da escola B
Freitas (2012)	Qualitativa; Quantitativa	Análise documental; Inquérito por questionário.	Docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico ( $N = 142$ ; $n = 119$ )
Marques (2013)	Qualitativa	Análise documental; Inquérito por entrevista.	Diretores de Conservatórios de Música ( $N = 5$ )
Costa (2013)	Qualitativa; Quantitativa	Análise documental; Inquérito por entrevista; <i>Focus group</i> ; Inquérito por questionário.	Coordenadores de departamento ( $N = 5$ ); Coordenador da equipa de autoavaliação ( $N = 1$ ); Professores ( $N = 56$ ; $n = 52$ )
Sousa (2013)	Qualitativa	Inquérito por entrevista; Análise documental (Manual de Avaliação da Qualidade em Creche – MAQC).	Educadores de infância pertencentes à rede de IPSS do ISS, I.P. ( $n = 6$ ) de dois distritos da região Norte de Portugal
Rodrigues (2013)	Qualitativa	Análise documental; Inquérito por entrevista.	Concelho de S. João da Madeira: dois diretores e quatro educadores de infância de instituições privadas; dois diretores e quatro educadores de infância de instituições públicas.
Delgado (2013)	Qualitativa	Inquérito por entrevista; Análise documental.	Especialistas da AEE ( $n = 2$ ); Diretores de escolas ( $n = 2$ );
Marques (2014)	Quantitativa	Inquérito por questionário.	Professores de matemática do 2º e 3º ciclo do ensino básico ( $n = 179$ )

### **3.2. Meta-método baseado na codificação axial**

A codificação axial permite identificar as propriedades e dimensões (Charmaz, 2009), tendo em conta as suas relações ou a simbiose entre as diferentes categorias reagrupando-as de forma coerente para dar sentido a uma análise emergente ao nível concetual (Strauss, 1987). Recorrendo à codificação axial proposta por Strauss e Corbin (1998), utilizamos as seguintes questões orientadoras para o meta-método deste metaestudo: «Quando?», «Onde?», «Porquê?», «Quem?», «Como?» e «Com que consequências?», visando esclarecer e ampliar a análise dos dados resultantes (Charmaz, 2009).

### 3.3. *Meta-teoria do metaestudo*

A questão «quando?» remete-nos para a existência de dois ciclos de AEE, sendo que o primeiro ciclo aconteceu entre 2006 e 2011, enquanto o segundo ciclo iniciou-se em 2012 (Rodrigues et al., 2014). Assim, os dados dos oito estudos reportam-se a ambos os ciclos: dois estudos apresentam dados do primeiro ciclo de AEE (Santos, 2011; Freitas, 2012) e seis estudos focam-se no segundo ciclo (Costa, 2013; Delgado, 2013; Marques, 2013; Rodrigues, 2013; Sousa, 2013; Marques, 2014). Estes estudos apresentam dados que permitem a compreensão dos efeitos da AEE desde o início do processo implementado em Portugal.

Para responder à questão «onde?» é fundamental ter em atenção o contexto educativo português, dado que existem diferenças no campo de aplicação dos estudos de investigação. Um dos estudos apresenta uma comparação entre a realidade portuguesa e cabo verdiana (Delgado, 2013), outro apresenta resultados referentes à zona Norte e Centro de Portugal (Marques, 2013) e os restantes apenas à zona Norte (Santos, 2011; Freitas, 2012; Costa, 2013; Rodrigues, 2013; Sousa, 2013; Marques, 2014). No que concerne à esfera da sua aplicação verifica-se que seis dos estudos foram desenvolvidos em escolas públicas (Santos, 2011; Freitas, 2012; Costa, 2013; Marques, 2013; Rodrigues, 2013; Marques, 2014) e dois em escolas privadas (Rodrigues, 2013; Sousa, 2013), sendo que um destes estudos compara a realidade educativa pública e privada.

Os oitos estudos demonstram uma grande amplitude nas temáticas abordadas. Questões como o *ranking* das escolas (Santos, 2011), a qualidade das aprendizagens dos alunos (Santos, 2011; Marques, 2014), as práticas de decisão curricular (Freitas, 2012), o modelo de avaliação de escolas (Delgado, 2013), o desenvolvimento profissional dos docentes (Sousa, 2013; Marques, 2014), as estruturas intermédias de gestão (Costa, 2013), a qualidade na creche (Sousa, 2013), a realidade da educação pré-escolar pública e privada (Rodrigues, 2013) e a realidade dos Conservatórios de Música (Marques, 2013), são desenvolvidas tendo em conta o contexto de AEE em Portugal, respondendo assim à questão «porquê?».

Os estudos analisados neste metaestudo envolvem a comunidade educativa, uma vez que é solicitada a colaboração dos pais/encarregados de educação, docentes do ensino básico, diretores de agrupamentos/escolas/Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), coordenadores de departamentos, coordenadores de equipas de autoavaliação, educadores de infância e especialistas da AEE. Deste modo, é possível verificar que à resposta «quem?», os estudos incidem sobretudo sobre os profissionais de educação e as estruturas de liderança, havendo uma lacuna relativamente aos alunos, assistentes operacionais, auxiliares de ação educativa, autarquias, inspetores da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), bem como de auditores do Instituto da Segurança Social (ISS, I.P.).

À questão «como?» os estudos demonstram a variância de modelos e efeitos de AEE no sis-

tema educativo português. Se por um lado, as escolas públicas aplicam um modelo desenvolvido pela IGEC que surge com a Lei nº 31/2002 e que visa a criação de um sistema formativo de avaliação da qualidade da escola (Rodrigues et al., 2014), o sistema educativo privado e semiprivado orienta-se por modelos nacionais e internacionais que incidem sobretudo na qualidade e certificação (Rodrigues, 2013; Sousa, 2013).

Respondendo à questão «com que consequências?» os estudos revelam que a AEE produziu efeitos ao nível curricular, pedagógico e organizacional.

Ao nível organizacional, a AEE teve efeito direto sobre o processo de reorganização interna da escola, exigindo de todos os intervenientes os mesmos procedimentos, tendo em vista a uniformidade organizacional (Marques, 2013). Conceitos como *accountability*, melhoria, eficiência, eficácia e qualidade são inseparáveis da problemática da AEE, com a alteração das rotinas e procedimentos que se realizam diariamente nas escolas, uma vez que as instituições educativas estão a trabalhar para o mesmo objetivo a obtenção de bons resultados e, conseqüentemente, de uma boa classificação no *ranking*. Os docentes reconhecem essencialmente os efeitos da AEE que trouxeram alterações a nível organizacional (Costa, 2013), por exemplo, a promoção do trabalho colaborativo docente ao nível dos departamentos (Freitas, 2012).

O estudo de Rodrigues (2013) revela a existência de AEE quer nas instituições públicas, quer nas privadas. Na rede privada, os efeitos da AEE refletem-se ao nível da gestão de recursos e equipamentos. Na rede pública estes efeitos evidenciam-se através da existência de educadores de infância nos órgãos de decisão da rede pública. Os educadores de infância da rede pública reconhecem que a AEE promoveu a sua valorização profissional, enquanto os da rede privada referem que o reconhecimento obtido surge sobretudo dos pais das crianças.

Na educação em creche das IPSS, o *Manual de Avaliação da Qualidade em Creche* (MAQC) é um dispositivo de AEE que se baseia na autoavaliação do desempenho da organização, na eficácia e a eficiência dos processos, na participação dos clientes nos serviços e no grau de satisfação das expectativas e necessidades dos atores envolvidos, com a finalidade de assegurar a qualidade através da uniformização dos serviços prestados. Verifica-se, assim, um reforço da burocratização subjacente a um clima de controlo encadeado na relação entre os profissionais da educação de infância e as famílias das crianças, no sentido de responder às expectativas e tornar o processo de educação em creche mais eficaz (Sousa, 2013).

A autoavaliação é o efeito transversal da AEE, uma vez que na maioria dos estudos analisados (Santos, 2011; Freitas, 2012; Costa, 2013; Delgado, 2013; Rodrigues, 2013; Sousa, 2013; Marques, 2014) é referida como corroboração das práticas avaliativas realizadas internamente, sobretudo, a nível organizacional com a alteração de hábitos e procedimentos. A AEE é apontada pelos docentes como tendo contribuído para a consolidação de um processo de reflexão e de autoavaliação (Costa, 2013). No caso dos Conservatórios de Música, destaca-se a ausência de uma cultura

de autoavaliação das suas práticas, ficando demonstrada a não concordância de uma parte dos diretores face à aplicação do modelo de AEE da IGEC a estas escolas, enquanto os restantes consideram que o modelo é flexível e garante a fiabilidade do processo (Marques, 2013).

O estudo de Santos (2011) demonstra que os pais/encarregados de educação consideram a existência dos *rankings* como uma informação promotora da qualidade educativa e facilitadora na seleção da escola para os seus educandos, dado que contribuem para a imagem social das escolas, bem como para a responsabilização dos docentes e das instituições educativas. Os diretores não lhe reconhecem valor, embora os docentes se sintam responsabilizados pelos resultados obtidos nos *rankings*. A relação entre a qualidade e os *rankings* é colocada em causa pelos pais/encarregados de educação e os diretores, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e constituído por múltiplas variáveis. Por outro lado, Marques (2014) conclui que os efeitos mais evidentes da AEE são a valorização dos resultados académicos e dos *rankings* das escolas. No caso dos Conservatórios de Música, o impacto da AEE na comunidade educativa não é significativo a não ser na perspetiva dos encarregados de educação que valorizam o reconhecimento positivo da instituição dos seus educandos (Marques, 2013).

O estudo comparativo entre Portugal e Cabo Verde, Delgado (2013) reconhece que as mudanças visíveis da AEE se referem sobretudo à autoavaliação, sendo um processo participado, generalizado e consistente em Portugal. O processo de AEE em Portugal fundamenta-se em referenciais internacionais, enquanto o de Cabo Verde tem como base o sistema português.

Os estudos analisados revelam efeitos ao nível curricular, em diferentes áreas de processos de decisão. Na opinião de Freitas (2012), a AAE contribui para identificar as fragilidades no processo curricular (articulação, planificação e avaliação), tornando-os obrigatórios num plano de melhoria da escola, sendo a uniformização de documentos um aspeto positivo para os educadores de infância (Rodrigues, 2013). O estudo de Sousa (2013) revela impacto na identidade e desenvolvimento profissional dos educadores de infância e o surgimento de efeitos ao nível das decisões curriculares, já que é promovida uma avaliação com base na *accountability*. Porém, Marques (2014) conclui que a AEE não está a produzir quaisquer efeitos ao nível das práticas curriculares e pedagógicas, nem no seu desenvolvimento profissional. Marques (2014) argumenta, ainda, que a avaliação externa das aprendizagens pode produzir efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, na medida em que os resultados obtidos pelos alunos nas Provas Finais contribuem para o questionamento acerca das suas práticas, constituindo um fator de delineação de estratégias de melhoria, para os anos letivos subsequentes. No caso do ensino especializado da música, o estudo de Marques (2013) refere que não se verificou impacto ao nível curricular, nem na sala de aula, prevalecendo o efeito no campo organizacional. Para Marques (2014), os resultados evidenciam, por um lado, um distanciamento dos professores inquiridos da AEE e, por outro, uma clara adesão à avaliação externa

das aprendizagens, concretizada através da realização das provas finais de ciclo na disciplina de matemática (focos do seu estudo). A AEE produz um efeito de legitimação discursiva, centrada nos resultados, decorrentes fundamentalmente da avaliação externa das aprendizagens. Porém, a existência de efeitos procedimentais encontram-se, essencialmente, na utilização do teste sumativo como principal dispositivo de avaliação dos alunos, tanto na sua forma intermédia, quanto na função de certificação. Da avaliação externa das aprendizagens decorrem efeitos ao nível da avaliação interna dos alunos, cada vez mais padronizada e centrada nos testes, com consequências na abordagem curricular, cada vez mais orientada por *standards*, o que conduz a um estreitamento do currículo, com um trabalho docente cada vez mais orientado para os resultados numéricos. Contudo, no seguimento dos resultados do estudo anteriormente citado, os efeitos da avaliação externa das aprendizagens são mais evidentes nas práticas dos professores do 3º ciclo, do que nas dos docentes do 2º ciclo, que evidenciam menos a incorporação da linguagem e dos procedimentos inerentes à AEE, não existindo uma perceção clara que a avaliação externa das aprendizagens é condicionada pela AEE.

No que concerne ao nível pedagógico, para Freitas (2012), há uma indefinição avaliativa quanto à possibilidade de AEE contribuir para alterar práticas e, conseqüentemente para o sucesso dos alunos. Rodrigues (2013) evidencia a perceção dos educadores de infância de que a educação pública se foca sobretudo nas questões pedagógicas, enquanto na rede de educação privada está mais focada nas questões sociais e de apoio à família, refletindo-se no modo como são avaliadas. O nível pedagógico é, por isso, o que menos evidencia alterações, dado que os docentes não admitem alteração no processo de lecionação dos conteúdos, mas reconhecem que os resultados dos alunos são mais relevantes ao refletir-se diretamente na AEE e na sua autoavaliação. Ou seja, há uma maior dificuldade em aceitar as consequências a nível pedagógico (Costa, 2013).

Tal como Strauss (1987: 64) afirma a codificação axial é promotora de «uma estrutura densa de relações em torno do eixo de uma categoria». Desta análise axial resulta que a AAE tem efeitos que são reconhecidos de forma diferenciada pelos diretores, docentes, e coordenadores de estruturas de gestão intermédia, com prevalência para mais para os efeitos organizacionais do que para os efeitos curriculares e pedagógicos.

### **3.4. Meta-síntese baseada no diagrama integrativo**

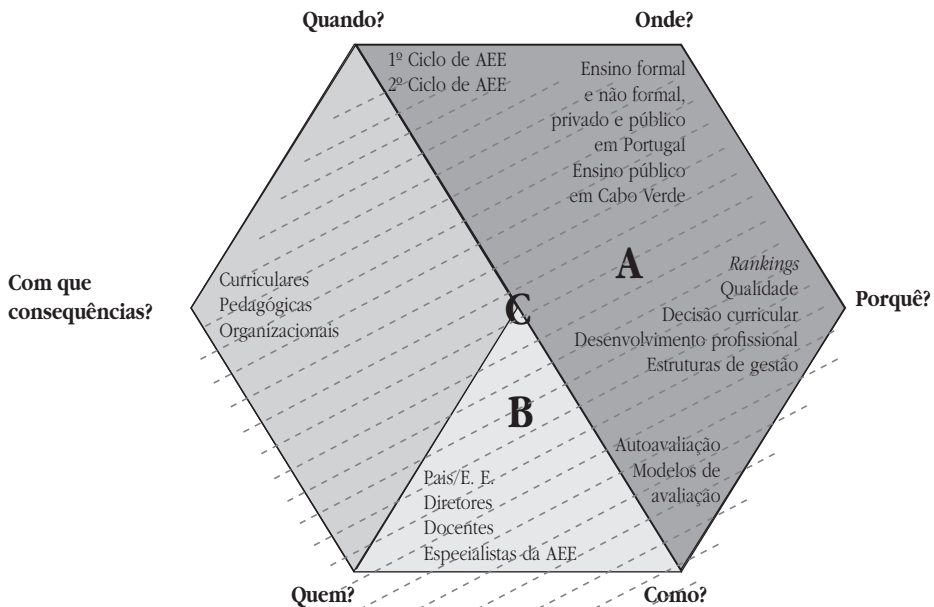
Este diagrama tem como objetivo agrupar as categorias da meta-teoria para suportar a análise que sustenta a ação produzida pela codificação axial dos estudos (Charmaz, 2009). Assim, foi construído um diagrama integrativo tendo por base o conjunto de questões sugeridas por Strauss e Corbin (1998), que procuram responder às questões já levantadas na codificação axial

de modo a conectá-las entre si. O diagrama integrativo agrupa as categorias axiais e responde às seguintes interrogações: a) condições; b) ações/ interações; c) consequências (Strauss & Corbin, 1998). De acordo com esta análise, na questão «condições?» estão agrupados os dados que respondem a estas perguntas: «porquê?»; «onde?»; «como?» e «quando?». Nas «ações e interações?» estão reunidos os dados relacionados com as perguntas «por quem?» e «como?». A questão «o que ocorre?» corresponde às «consequências».

Através deste processo integrativo, é possível verificar que, num primeiro plano, a AEE é um eixo central nas políticas educativas em Portugal que visam a responsabilização e a prestação de contas (Ryan & Feller, 2009; Afonso, 2014) numa lógica de mercado global (Felouzis et al., 2013, Smith, 2014; Tuner & Yolcu, 2014), que produz efeitos ao nível curricular, pedagógico e organizacional, ainda que com diferentes graus de intensidade, tal como é reconhecido nos estudos analisados neste metaestudo.

FIGURA 1

**Diagrama integrativo**



Num segundo plano, o esquema demonstra as características que envolvem a AEE, sendo a questão a) «condições» aquela que agrega uma maior variabilidade de especificidades. Assim, com base neste metaestudo, podemos argumentar que o efeito da AEE nas escolas está intimamente relacionado com o contexto das instituições educativas, nomeadamente: o ciclo administrativo em que ocorre a AEE (Rodrigues et al., 2014); a alteração dos domínios avaliados e dos níveis de avaliação nos modelos de cada ciclo (*ibidem*); a realidade educativa (formal ou não formal) que se relaciona com os modelos de AEE aplicados nas diferentes instituições e que potencia uma dualidade na valorização dos *rankings*, produzindo consequências no desenvolvimento profissional e, em última análise, no conceito de qualidade prestado no ensino privado e público e nas estruturas de gestão que promovem ou limitam a autonomia das decisões curriculares. Mesmo que os ciclos administrativos sejam iguais na duração temporal, isto é, de cinco anos, os modelos que os caracterizam são diferentes, produzindo, assim, efeitos distintos, sendo estes mais visíveis no 2º ciclo. Esta situação pode também ser reforçada pela análise das funções que lhes têm sido atribuídas, registando-se que o primeiro tem uma função formativa e o segundo uma função sumativa, determinada, neste caso, pela valorização que é feita das práticas de *accountability*, que surge de modelos internacionais que são partilhados a nível europeu (Figueiredo et al., 2014), tal como se pode verificar em relatórios nacionais e internacionais (OCDE, 2013; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Apesar de, aparentemente, a questão b) «ações/interações» abranger um significativo número de atores educativos, verifica-se que existem lacunas nos estudos empíricos analisados, dado que alguns elementos-chave para o funcionamento das instituições educativas não foram auscultados (alunos, assistentes operacionais, auxiliares de ação educativa, autarquias, inspetores da IGEC e auditores do ISS, I.P.).

As consequências (C), ilustradas a tracejado, que se evidenciam com este metaestudo podem ser agrupadas segundo os seus efeitos: curriculares, pedagógicos e organizacionais. Inferindo-se que a nível organizacional se encontram um maior número de evidências, uma vez que as alterações referidas têm, sobretudo, impacto nas questões relacionadas com a organização interna das instituições. Neste caso, e porque podem estar diretamente relacionados, é importante realçar que estes dados se apoiam numa perceção segmentada da realidade educativa, coincidente com a perspetiva de determinados atores, influenciando desse modo possíveis análises das consequências da AEE.

Numa análise mais específica, e tendo em consideração os meta-dados dos oito estudos empíricos, é possível identificar aspetos que lhes são comuns ao nível das consequências. Deste modo, a AEE não produz, apenas, efeitos, como também gera intensidades diferentes, sobretudo se for tida em conta a amostra utilizada em cada um dos estudos, que se revela muito desigual. Mesmo assim há pontos em comum relativamente aos efeitos da AEE. O mais evi-

dente, valorizado na maioria dos estudos, é o efeito ao nível organizacional, que se observa na reorganização interna das instituições, com o aumento da burocratização do trabalho docente e do clima de controlo administrativo. Este efeito está correlacionado com a consolidação do processo de autoavaliação, a promoção do trabalho colaborativo e a valorização dos *rankings*, que permitem a comparação de um conjunto de indicadores, segundo uma lógica de qualidade determinada por uma avaliação (Schwandt, 2009) que visa responder às demandas globais das políticas em educação (Sousa & Pacheco, 2015).

O efeito curricular da AEE é referido como estando associado à articulação curricular, que se transformou num dos efeitos mais pretendidos dos modelos observados. Apesar de se verificar este efeito, embora mais a nível de legitimação discursiva do que no plano das práticas docentes, a AEE tem promovido formas de articulação curricular com vista à melhoria dos resultados académicos e, conseqüentemente de práticas de *accountability*, sendo, aliás, um dos pontos fracos mais referidos nos relatórios de AEE. Um outro ponto fraco bastante referido é o da supervisão da prática pedagógica, sugerindo, num plano superficial, que a AEE ainda não produz conseqüências a nível pedagógico, embora, os dados deste metaestudo revelem que há cada vez mais um reconhecimento na relação direta entre a AEE e os resultados académicos, fazendo com que as práticas pedagógicas dos docentes confluem para uma cultura de sucesso escolar baseado quer nas provas e exames finais, quer nos testes sumativos, embora sem o reconhecerem diretamente. Esta visão mais próxima de uma cultura de avaliação centrada em resultados tem continuidade na autoavaliação institucional, pois um dos indicadores definidos normativamente diz respeito à evolução dos resultados e sua comparação com as médias nacionais, bem como com as médias que separam a avaliação interna da avaliação externa. Tal como Fullan (2008) defende, a emergência de um projeto curricular deve partir do interior das instituições educativas, promovendo, assim, a relação estreita entre a AEE e a autoavaliação (Gonçalves et al., 2014), valorizando-a como um ator-chave da implementação de novas políticas escolares através dos resultados (Nevo, 2009; Pons, 2014).

De uma forma geral, os resultados do metaestudo apontam para uma conceção de realidade educativa influenciada pela globalização do conhecimento, com ênfase no sucesso educativo por resultados, sujeita à competitividade do mercado e avaliada por uma lógica estandardizada (Rizvi, 2009), que, ao contrário do que Figari (2008) reconhece, tem provocado interesse por parte da academia em Portugal, dada a amplitude das suas conseqüências (C), tal como se verifica no diagrama integrativo (Figura 1).



## Conclusão

Este artigo traz uma visão sobre estudos realizados no âmbito da AEE, podendo contribuir para uma compreensão abrangente da realidade educativa portuguesa em instituições e regimes diferentes, já que apresenta dados sobre escolas do regime privado e público, assim como de IPSS. Na base de uma metodologia que valoriza a meta-análise e procurando identificar os motivos e objetos de investigação dos quais emergem os resultados de oito estudos empíricos realizados entre 2012 e 2014, é possível verificar que a AEE produz efeitos, a partir das perspetivas de vários atores educativos, ainda que a maioria sejam docentes de escolas do ensino público. Tais efeitos não são entendidos com a mesma intensidade, havendo, contudo, uma linha de gradação que vai de uma maior intensidade organizacional a uma menor intensidade curricular e pedagógica.

Um dado relevante do metaestudo diz respeito à importância do contexto institucional perante a AEE, verificando-se um maior ou menor clima de receptividade, de acordo com as lideranças estabelecidas em cada instituição, pelo que os efeitos produzidos pela AEE são distintamente percecionados pelos atores educativos.

Por último, o metaestudo revela uma associação intrínseca quer entre AEE e autoavaliação, sendo uma o motor da outra, dado que as instituições realizam a autoavaliação para responderem a uma lógica administrativa, tornando-a imperativa e legitimadora do trabalho desenvolvido pelas instituições, quer entre AEE e a valorização dos resultados académicos, que condiciona as práticas pedagógicas dos docentes.

Apesar das limitações deste metaestudo, pois a existência de um maior número de estudos com uma amostra maior e mais ampla, de modo a abranger outras instituições de ensino superior, poderia proporcionar a confirmação ou a refutação dos dados apresentados, o metaestudo realizado traduz a importância da meta-teoria e da meta-síntese para a compreensão de realidades empíricas relacionadas com a AEE.

**Correspondência:** Instituto de Educação da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Rua da Universidade, 4710-057 Braga, Portugal

Email: joanarjsousa@gmail.com; nataliacosta.costa6@gmail.com; micaela.marques@sapo.pt; jpacheco@ie.uminho.pt

## Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, 19(2), 487-507. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>
- Azevedo, José Maria (2005). *Avaliação das escolas: Fundamentalizar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Barreira, Carlos (Org.). (2015). *Avaliação externa de escolas: Estudos empíricos*. Porto: Porto Editora.
- Bonniol, Jean Jacques, & Vial, Michel (2001). *Modelos de avaliação: Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Brooke, Nigel, & Soares, José (Org.). (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Charmaz, Kathy (2009). *A construção da teoria fundamentada: Guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Cooper, Robin, Chenail, Ronald, & Fleming, Stephanie (2012). A grounded theory of inductive qualitative research education: Results of a meta-data analysis. *Qualitative Report*, 17(8), 1-26. Retirado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/cooper52.pdf>
- Costa, Estrela, & Pires, Ana Márcia (2011). The role of the european inspections in the european educational space: Echoes from Portugal regarding the assessment of schools. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-10. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/5603>
- Costa, Natália (2013). *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/28921>
- Delgado, Gracinda (2013). *Avaliação externa de escolas: Estudo comparativo entre Portugal e Cabo Verde* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retirado de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/178EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178EN.pdf)
- Felouzis, Georges, Maroy, Christian, & Zanten, Agnès Van (2013). *Les marchés scolaires*. Paris: PUF.
- Figari, Gérard (2008). A avaliação de escola: Questões, tendências e modelos. In Maria Alves & Eusébio Machado (Orgs.), *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 41-72). Santo Tirso: De Facto.
- Figueiredo, Carla, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2014). Modelos internacionais de avaliação externa: A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra. Origem, fundamentos e percursos. In José A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual* (pp. 119-146). Porto: Porto Editora.
- Freitas, Luiz (Org.) (2002). *Avaliação: Construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Editora Insular.
- Freitas, Sandra (2012). *Avaliação externa de escolas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Fullan, Michael (2008). Curriculum implementation and sustainability. In F. Michael Connelly, Ming Fan He, & Joann Phillion (Eds.), *Handbook of curriculum and instruction* (pp. 113-122). Thousands Oaks: Sage.
- Gonçalves, Elisabete, Fernandes, Preciosa, & Leite, Carlinda (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal: Políticas e processos. In José A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual* (pp. 71-87). Porto: Porto Editora.

- Kablan, Zeynel, Topan, Beyda, & Erkan, Burak (2013). The effectiveness level of material use in classroom instruction: A meta-analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1638-1644. doi:10.12738/estp.2013.3.1692
- Lo, Yuen, & Lo, Eric (2014). A meta-analysis of the effectiveness of english-medium education in Hong Kong. *Review of Educational Research*, 84(1), 47-73. doi:10.3102/0034654313499615
- Marques, Helena (2013). *A avaliação externa de escolas no ensino especializado da música: Um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/28922>
- Marques, Maria (2014). *Impacto e efeitos da avaliação externa no agir e no sentir dos professores de matemática do 2º e do 3º ciclos do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/35752>
- McNamara, Gerry, & O'Hara, Joe (2009). Where global meets local: Contexts, constraints, and consensus in school evaluation in Ireland. In Katherine Ryan & J. Bradley Cousins (Eds.), *The Sage international handbook of educational evaluation* (pp. 273-290). Thousand Oakes: Sage.
- Mouraz, Ana, Valadas, Sandra, & Pacheco, José A. (2015). *Avaliação externa de escolas do ensino não superior: Coordenadas e processos de um projeto de investigação*. Porto: CIEE. Retirado de <https://drive.google.com/file/d/0B3kJxfZNFmsTeWY0WG9jeDNIY00/view?usp=sharing>
- Nevo, David (2009). Accountability and capacity building: Can they live together?. In Katherine Ryan & J. Bradley Cousins (Eds.), *The Sage international handbook of educational evaluation* (pp.19-36). Thousand Oakes: Sage.
- OCDE (2013). School evaluation: From compliancy to quality. In *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* (pp. 383-484). Paris: OECD Publishing.
- Pacheco, José A. (Org.). (2014). *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceitual*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José A., Sousa, Joana, & Costa, Natália (2015). *Seminário internacional de avaliação externa de escolas: Volume de atas*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Pons, Xavier (2014). Les trajectoires des inspections scolaires en Europe: Analyses comparatives. *Revue Française de Pédagogie*, 186, 5-10. Retirado de <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2014-1.htm>
- Preskill, Hallie (2003). The evaluation profession as a sustainable learning community. In Thomas Kellaghan, Daniel Stufflebeam & Lori Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 361-372). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Rizvi, Fazal (2009). Globalization and policy research in Education. In Katherine Ryan & J. Bradley Cousins (Eds.), *The Sage international handbook of educational evaluation* (pp. 3-18). Thousand Oakes: Sage.
- Rodrigues, Eduarda (2013). *O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/28929>
- Rodrigues, Eduarda, Queirós, Helena, Sousa, Joana, & Costa, Natália (2014). Avaliação externa de escolas: Do referencial aos estudos empíricos. In José A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceitual* (pp. 89-118). Porto: Porto Editora.
- Ryan, Katherine, & Feller, Irwin (2009). Evaluation, accountability and performance: Measurement in national education systems. In Katherine Ryan & J. Bradley Cousins (Eds.), *The Sage international handbook of educational evaluation* (pp. 171-189). Thousand Oakes: Sage.

- Santos, Sérgio Machado dos (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES.
- Santos, Sandra (2011). *Rankings das escolas e qualidade das aprendizagens: Que relação? Um estudo exploratório no ensino privado* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/25875>
- Schwandt, Thomas (2009). Globalizing influences on the western evaluation imaginary. In Katherine Ryan & J. Bradley Cousins (Eds.), *The Sage international handbook of educational evaluation* (pp. 19-36). Thousand Oaks: Sage.
- Smith, David (2014). Wisdom responses to globalization. In William Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 45-59). New York: Routledge.
- Sousa, Joana, & Pacheco, José A. (2015, Janeiro). *Avaliação externa de escolas: A perspetiva teórico/concetual ao nível nacional e internacional/Evaluation externe des établissements scolaires: La perspective théorico-conceptuelle au niveau national et international*. Comunicação apresentada no XXII Colóquio da AFIRSE Portugal: Diversidade e complexidade da avaliação em educação e formação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- 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). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/28917>
- Stake, Robert (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 Gita Steiner-Khamsi & Florian Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- Strauss, Anselm (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet (1998). *Basics of quantitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Stufflebeam, Daniel, & Shinkfield, Anthony (1998). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Tuner, David, & Yolcu, Hüseyin (Eds.). (2014). *Neoliberal educational reforms: A critical analysis*. Londres: Routledge.
- Veloso, Luísa (2013). Conclusão: Avaliação externa e educação em três regiões portuguesas. In Luísa Veloso (Org.), *Escolas e avaliação externa: Um enfoque nas estruturas organizacionais* (pp. 179-190). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Welner, Kevin, & Oakes, Jeannie (2008). Structuring curriculum: Technical, normative, and political considerations. In F. Michael Connelly, Ming Fan He & Joann Phillion (Ed.), *Handbook of curriculum and instruction* (pp. 91-112). Thousands Oaks: Sage.

## Legislação consultada

- Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, Aprova o sistema de avaliação externa de escolas no ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).